

Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

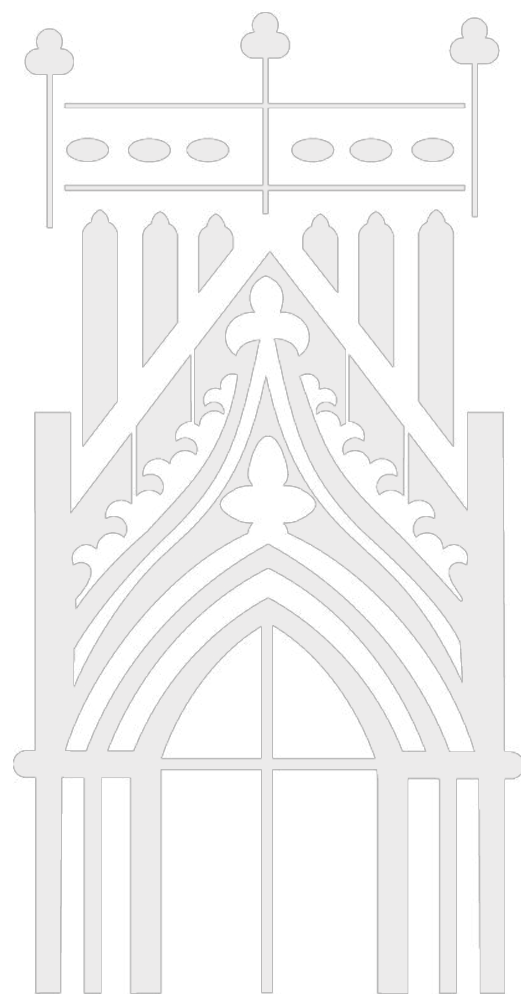
Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Cátia Raquel Marques Rente

fevereiro | 2017



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto





Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio da Prática de
Ensino Supervisionada**

Cátia Raquel Marques Rente

fevereiro de 2017



Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Brito

fevereiro de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, por toda a sua luta e palavras de incentivo, que permitiram que eu estudasse e concretizasse este meu sonho: ser professora.

Agradecimentos

Era uma vez, uma menina muito pequenina que tinha o sonho de um dia poder vir a ser professora/educadora, essa menina, em casa e no jardim-de-infância, brincava muito e nessas brincadeiras de faz-de-conta podia-se perceber que tinha uma certa paixão por cuidar muito bem das suas bonecas, falava com elas e ensinava-as como se fossem filhos dela.

Essa menina crescia e mantinha o mesmo sonho, quando entrou para a escola e aprendeu a ler e escrever, tinha o hábito de em casa brincar com os manuais escolares que o irmão mais velho já não usava, fingindo corrigi-los e de, inclusive, escrever recados no topo das folhas dos manuais, como por exemplo “deve melhorar a letra” ou até mesmo “muito bem Tiago!”. Por vezes, ela espalhava os seus peluches todos pela cama e, ao fundo da mesma ela fingia ser a professora, brincando e ensinando à sua maneira.

A menina continuava com o mesmo sonho, à medida que crescia, embora já não brincasse com os bonecos, com os peluches e já não riscasse, fingindo que corrigia, os manuais. Chegou o momento decisivo pelo qual quase todos os jovens têm de passar, escolher o caminho a seguir e, essa menina, por ser determinada não desistiu do seu sonho, sobretudo, graças aos seus pais que apesar das adversidades que a vida trazia, nunca baixaram os braços nem deixaram que nada lhe faltasse.

Essa menina sou eu e, agora, após ter percorrido este longo caminho, são diversos os sentimentos que trago comigo, o sentimento de felicidade por ter chegado até aqui e finalmente dizer “eu consegui!”, mas também o sentimento de nostalgia ao perceber que as dificuldades e as batalhas que existiram se tornaram em ensinamentos e bons momentos vividos.

A experimentação e prática educativa permitiram-me um enriquecimento pessoal, possibilitando a aquisição de um conjunto de competências e saberes, que me fizeram crescer, enquanto futura docente e que, certamente, irei aplicar, quando as brincadeiras que eu tinha em criança se tornarem, finalmente, reais.

Ciente de que, ao longo deste caminho percorrido, aprendi mais do que ensinei, não só como futura docente, mas também como pessoa, é importante referir que, agora, com o terminar deste relatório, quero manifestar os meus agradecimentos a todos aqueles que de diferentes formas me apoiaram na sua realização.

Às crianças, que me permitiram que entrasse no mundo delas e me ensinaram que devemos continuar a brincar e a sonhar, tanto as do pré-escolar, como as do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

À professora Doutora Elisabete Brito pela extrema dedicação, paciência e disponibilidade, ao longo do curso, no qual me ensinou muito, e na realização deste trabalho. Foi extremamente incansável. Muito obrigada, de coração!

À Professora cooperante, Ana Margarida Cardoso, pela disponibilidade e pela forma como nos recebeu, também pelos diversos momentos de ajuda e incentivo, que me permitiu aprender muito.

A todos os docentes, sem exceção, que se cruzaram no meu percurso académico, e que me ajudaram a construir a minha formação profissional.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão que me apoiaram incondicionalmente. A todos os meus familiares que, mesmo apenas através de palavras de incentivo, me transmitiram força para continuar.

Ao meu namorado, Pedro Bento, que sempre me apoiou, ao longo dos anos e sempre me disse “vais conseguir”. Obrigada por toda a paciência.

A todos os amigos verdadeiros que se cruzaram comigo neste percurso e que, realmente me ajudaram. Um agradecimento especial à Daniela, que tanto me aturou ao longo destes anos, sendo que ela foi uma companheira sempre presente, pois ambas nos ajudávamos mutuamente.

Muito obrigada a todos aqueles que sempre acreditaram e estiveram incansavelmente presentes para me ajudar, ao longo deste percurso.

Termino citando uma frase de um dos meus livros favoritos: “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry, pois acredito que *aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

A todos, o meu bem-haja!

Resumo

A elaboração deste relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e PES II), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda.

A PES I decorreu no Jardim-de-Infância das Lameirinhas, e a PES II na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Bonfim, ambos pertencentes ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque, nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016, respetivamente.

O objetivo fundamental deste documento é expor o trabalho desenvolvido ao longo deste período, apresentando uma reflexão crítica sobre a PES, com vista a mostrar de que modo ambas se articularam na teoria e a prática educativa.

Tendo em conta essas práticas, nomeadamente as vivenciadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se um estudo empírico, de natureza qualitativa, no qual foi utilizada a investigação-ação, com o objetivo de abordar a temática da leitura, procurando perceber se o sucesso da aprendizagem da leitura das crianças, no início da sua escolarização formal, é determinado por vivências e contactos precoces com a mesma. No final desta investigação empírica, ficou claro que quanto mais a criança crescer em ambientes motivadores e impulsionadores de hábitos de leitura, mais sucesso terá na aquisição da mesma.

Tais constatações, permitem-nos concluir, apesar do universo muito limitado da amostra, que o incentivo e a criação de ambientes culturalmente mais ricos vão permitir à criança uma maior motivação para o gosto e aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, 1.º Ciclo do Ensino Básico, motivação, aprendizagem da leitura.

Abstract

The preparation of this internship report comes within the scope of the Supervised Teaching Practice I and II (STP I and STP II) Curricular Unit of the Master's Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, working in the School of Education, Communication and Sports, of the Polytechnic Institute of Guarda.

STP I was held at the Lameirinhas kindergarten and STP II at Bonfim Elementary School, both belonging to the Afonso de Albuquerque School Grouping, in the 2014/2015 and 2015/2016 school years, respectively.

The main goal of this document is to present the work developed during this period, presenting a critical reflection on the STP, in order to show how both were articulated in educational theory and practice.

Taking into account these practices, namely those experienced in the 1st Cycle of Basic Education, presents an empirical study, of a qualitative nature, in which the action research was used, aiming to approach the theme of reading, seeking to perceive if the success of children learning to read at the beginning of their formal schooling is determined by their early experiences and contacts with it. At the end of this empirical investigation, it became clear that the more the child grows in motivating environments that drives their reading habits, the more successful they will be at acquiring it.

Such findings allow us to refer, despite the very limited universe of the sample, that encouraging and creating culturally richer environments will allow the child a greater motivation for liking and learning of reading.

Key words: Supervised Teaching Practice, 1st Cycle of Basic Education, motivation, learning of reading.

Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice Geral	xi
Índice de Figuras	xv
Índice de Quadros	xvii
Índice de Gráficos.....	xix
Siglário	xxi
Introdução	1
Capítulo I.....	3
Enquadramento institucional: organização e administração escolar	3
1. A Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
2. Caracterização do meio envolvente.....	7
2.1. A cidade da Guarda	7
3. Caracterização do Meio Escolar.....	9
4. Caracterização do Jardim-de-Infância das Lameirinhas	10
4.1. Organização do ambiente educativo.....	12
4.2. Organização da equipa educativa	13
4.3. Organização do tempo educativo/ rotinas diárias.....	14
4.4. Organização do espaço educativo.....	17
5. Caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo.....	22
5.1. Caracterização do grupo	23
6. Caracterização da Escola Básica do Bonfim.....	27
6.1. Organização da Equipa Educativa.....	31
6.2. Organização do tempo	32
6.3. Caracterização e Organização do ambiente educativo	32
7. Caracterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo.....	35
Capítulo II	41
Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada I e II	41
1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada.....	43
1.1. Contexto Legal da PES	43
1.2. Contexto Institucional	47
2. Experiências de ensino e aprendizagem	48
2.1. Experiências de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar.....	49
2.1.1. Formação Pessoal e Social.....	51
2.1.2. Conhecimento do Mundo.....	54

2.1.3.	Expressão e Comunicação	58
2.1.3.1.	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	58
2.1.3.2.	Domínio da matemática	61
2.1.3.3.	Domínio das Expressões	64
2.1.3.3.1.	Expressão Plástica.....	64
2.1.3.3.2.	Expressão Musical	67
2.1.3.3.3.	Expressão Dramática	69
2.1.3.3.4.	Expressão Físico-Motora	72
2.2.	Reflexão final da PES I, no Jardim-de-Infância	75
2.3.	Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB	76
2.3.1.	Área do português	79
2.3.2.	Área da matemática	83
2.3.3.	Área do estudo do meio	88
2.3.4.	Expressão e educação físico-motora.....	91
2.3.5.	Expressão e educação musical	92
2.3.6.	Expressão e educação dramática.....	93
2.3.7.	Expressão e educação plástica	94
2.4.	Reflexão final da PES II no 1.º CEB	96
Capítulo III.....		99
Estudo Empírico: A aprendizagem da leitura		99
1.	Enquadramento Teórico	101
1.1.	A Alfabetização	102
1.2.	O ato de ler	105
1.3.	Mecanismos e processos implicados na leitura	108
1.4.	Aprendizagem da Leitura em Sistemas de Escrita Alfabéticos	109
1.5.	Métodos de ensino da leitura	111
1.6.	Orientações Programáticas: Leitura e Escrita no 1.ºano do 1.º CEB.....	115
1.7.	Experiência de ensino da leitura no 1.º ano de escolaridade	117
2.	Estudo Empírico	119
2.1.	Descrição do Problema.....	120
2.2.	Objetivos do Estudo	120
2.3.	Metodologia do Estudo.....	121
2.4.	Caraterização geral da amostra.....	123
2.5.	O Estudo	124
2.5.1.	Contacto com a leitura	126
2.5.1.1.	Aluna A.....	127
2.5.1.2.	Aluna B	128

2.5.1.3. Aluna C	129
2.5.1.4. Aluna D	130
2.5.1.5. Aluno E	131
2.5.1.6. Aluno F	132
2.5.2. Avaliações do 1.º Período dos alunos envolvidos no estudo	133
2.6. Reflexão geral do estudo	139
Conclusão	143
Bibliografia.....	147
Webgrafia.....	155
Legislação Consultada.....	157
Anexos.....	159
Índice de Anexos	161

Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa do distrito da Guarda	7
Figura 2 - Jardim-de-Infância das Lameirinhas.....	10
Figura 3 - Jardim-de-Infância das Lameirinhas.....	10
Figura 4 - Tabela de Presenças	16
Figura 5 - Sementeira	16
Figura 6 - Lagartas.....	17
Figura 7 - Lagartas do Comportamento.....	17
Figura 8 - "Cacau"	18
Figura 9 - Área dos jogos de mesa	19
Figura 10 - Área da Caixa de Areia.....	21
Figura 11- Área das Tecnologias.....	21
Figura 12 - Área do diálogo/tapete	22
Figura 13 - Exterior da Escola Básica do Bonfim.....	27
Figura 14 - Interior da Escola. (Rés-do-chão)	27
Figura 15 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues	28
Figura 16 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues	28
Figura 17 - Reprografia	28
Figura 18 - Sala de Auxiliares	28
Figura 19 - Instalações Sanitárias.....	29
Figura 20 - Salão Polivalente	29
Figura 21 - Arrecadação	29
Figura 22 - Sala de Professores	29
Figura 23 - Sala de Informática	29
Figura 24 - Armário de arrumação dos dossiês individuais e das fichas de avaliação... 33	
Figura 25 - Disposição das mesas na sala de aula do 1.º ano	34
Figura 26 - Disposição das mesas na sala de aula do 1.º ano	34
Figura 27 - Quadros da Sala de aula do 1.º ano.....	34
Figura 28 - Áreas de conteúdo desenvolvidas na Educação Pré-escolar.....	50
Figura 29 - Saída de Campo, com o intuito de observar sinais de trânsito	52
Figura 30 - Alguns dos sinais de trânsito observados	53
Figura 31 - Sinais de Trânsito observados.....	53
Figura 32 - Registo e afixação dos sinais de trânsito, no placard da sala.....	53
Figura 33 - Algumas imagens alusivas à dramatização.....	55
Figura 34 - Algumas imagens alusivas à dramatização.....	55
Figura 35 - Algumas imagens alusivas à dramatização.....	56
Figura 36 - Algumas imagens alusivas à dramatização.....	56
Figura 37 - Cantinho do Enfermeiro.....	56
Figura 38 - Placard alusivo ao centro de interesse do dia	57
Figura 39 - Saída de Campo aos Bombeiros Voluntários da Guarda.....	59
Figura 40 - Saída de Campo aos Bombeiros Voluntários da Guarda.....	60
Figura 41 - Exploração da história "A casinha de chocolate - Maria e João"	60
Figura 42 - Atividade de organização e seriação, tendo em conta a proporção	62
Figura 43 - Atividade de organização e seriação, tendo em conta a proporção	62
Figura 44 - Sinais de trânsito construídos em cartão.....	63
Figura 45 - Atividade de organização e seriação.....	63
Figura 46 - Atividade de pintura do camião dos bombeiros.....	65
Figura 47 - Atividade de pintura do camião dos bombeiros.....	66
Figura 48 - Atividade de pintura, utilizando a técnica do sopro.....	66

Figura 49 - Atividade de pintura, utilizando a técnica do sopro.....	67
Figura 50 - Dramatização "O bombeiro padeiro"	70
Figura 51 - Dramatização "O bombeiro padeiro"	70
Figura 52 - Dramatização "O bombeiro padeiro"	71
Figura 53 - Dramatização com o grupo	71
Figura 54 - Circuito com sinais de trânsito.....	73
Figura 55 - Circuito com sinalética de caminhadas	73
Figura 56 - Jogo do fogo na floresta.....	74
Figura 57 - Livro "Rapunzel" (livro de apoio à leitura e à escrita)	81
Figura 58 - Cartazes dos ditongos "ei" e "eu"	82
Figura 59 - Dominó das sílabas	82
Figura 60 - Cartaz da Subtração, diferentes formas de representação numérica.....	86
Figura 61 - Setas "Saltos de Coelho"- Adição e Subtração	86
Figura 62 - Cartazes da meia dezena e uma dezena	87
Figura 63 - Cartazes da meia dezena e uma dezena	87
Figura 64 - Atividades com a utilização do Geoplano	88
Figura 65 - Circuito alusivo às regras de trânsito.....	90
Figura 66 - Circuito alusivo às regras de trânsito.....	90
Figura 67 - Moldes da coroa do dia de Reis	95
Figura 68 - Coroa do Dia de Reis	95
Figura 69 - Placard onde afixámos o desenho pintado alusivo ao "Dia de Reis"	96
Figura 70 - Lembrança oferecida aos alunos.....	98

Índice de Quadros

Quadro 1 - Material existente na instituição (Escola do Bonfim)	30
Quadro 2 - Número de alunos inscritos nas AEC's	39
Quadro 3 - Caraterização geral dos alunos A, B e C(grupo 1) da turma A11	124
Quadro 4 - Caraterização geral dos alunos D, E e F (grupo 2) da turma A11.....	125
Quadro 5 - Frequência do contacto com a leitura (aluna A)	127
Quadro 6 - Frequência do contacto com a leitura (aluna B).....	128
Quadro 7 - Frequência do contacto com a leitura (aluna C).....	129
Quadro 8 - Frequência do contacto com a leitura (aluna D)	130
Quadro 9 - Frequência do contacto com a leitura (aluno E).....	131
Quadro 10 - Frequência do contacto com a leitura (aluno F).....	132
Quadro 11 - Avaliação geral das áreas curriculares dos alunos A, B e C (grupo 1)	135
Quadro 12 - Avaliação geral das áreas curriculares dos alunos D, E e F (grupo 2).....	136

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade das crianças	23
Gráfico 2 - Sexo das crianças	23
Gráfico 3 - Número de crianças por género	35
Gráfico 4 - Idade das crianças	36
Gráfico 5 - Distribuição das crianças, de acordo com o número de irmãos	37
Gráfico 6 - Distribuição do número de pais de acordo com as habilitações literárias ...	38
Gráfico 7 - Avaliações finais do 1.º Período	40

Siglário

AAAF - Atividades de animação de apoio à família
AEAA - Agrupamento de Escolas de Afonso de Albuquerque
AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular
BMEL - Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço
CAF - Componente de apoio à Família
CEB - Ciclo do Ensino Básico
CD - Compact Disc
DEB - Departamento de Educação Básica
ESECD - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
GFUC - Guião de Funcionamento da Unidade Curricular
GM - Geometria e Medida
INE - Instituto Nacional de Estatística
IPG - Instituto Politécnico da Guarda
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
MEC - Ministério da Educação e Ciência
NEE - Necessidades Educativas Especiais
NO - Números e Operações
OCEPE - Organização Curriculares da Educação Pré-Escolar
OTD - Organização e Tratamento de Dados
PAPI - Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual
PES - Prática de Ensino Supervisionada
PES I - Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar
PES II - Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico
PNL - Plano Nacional de Leitura
POC - Plano Ocupacional de Emprego
TMG - Teatro Municipal da Guarda

Introdução

A realização do presente relatório de estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD), do Instituto Politécnico da Guarda (IPG).

Neste curso é-nos conferido o grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, como é reiterado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Para a conclusão deste mestrado, temos de realizar um período de PES em ambos os ciclos de formação: o pré-escolar (PES I) e o 1.º CEB (PES II) e, ainda, realizar e defender publicamente o presente relatório.

Neste sentido, importa referenciar que a PES I decorreu na educação pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, e a PES II decorreu no 1.º CEB, com uma turma do 1.º ano de escolaridade. Ambos os estabelecimentos são pertencentes à rede pública do Ministério da Educação e Ciência, e situam-se na cidade da Guarda.

Deste modo, é de salientar que a PES I e II nos deram possibilidades de adquirir algumas competências e experiência profissional explorando, diretamente em ambiente sala de aula, alguns conteúdos teóricos abordados nas unidades curriculares do curso de mestrado, e de algumas da licenciatura em Educação Básica.

A PES foi sempre orientada e dinamizada de modo individual, tendo as planificações e reflexões diárias sido elaboradas ao longo de toda a intervenção, em ambos os ciclos. No que concerne à aplicação dos conteúdos, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, referimos que foram sempre pensados segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e os programas pertencentes ao ensino básico (1.ºCEB).

O estágio é um tempo privilegiado de aprendizagem e de instrução que nos permite, enquanto estagiárias, integrar-nos na vida profissional, de uma forma mais orientada, progressiva e, acima de tudo, mais competente, uma vez que também nos permite ter o auxílio das docentes cooperantes e supervisoras.

Importa salientar que, para a construção de todo este relatório, foi necessário uma constante análise e pesquisa bibliográfica de variadíssimas fontes de informação. A estrutura deste relatório obedece às regras exigidas pelo regulamento n.º 618/2016 de 29 de junho, artigo 11º, visto que se encontra dividido por três capítulos que se complementam, de forma a tornar a leitura mais simples e concisa.

O capítulo I diz respeito ao enquadramento institucional e organizacional da administração escolar, ou seja, dos estabelecimentos onde se proporcionou a PES, tanto no pré-escolar, como no 1.º CEB. Neste capítulo descrevemos pormenorizadamente o meio envolvente e cada um dos estabelecimentos onde decorreu a PES, como a caracterização dos espaços físicos,

recursos humanos e materiais existentes, quer a nível global de toda a instituição, quer a nível mais específico da sala de atividades/sala de aulas, onde realizámos a PES I e PES II. Neste também podemos encontrar a caracterização do grupo/turma, no que diz respeito ao nível socioeconómico e psicopedagógico.

No capítulo II, é descrito todo o processo alusivo à PES I e PES II. Inicialmente, definimos o contexto legal e institucional e, posteriormente, faremos uma referência às práticas/atividades vivenciadas e exploradas ao longo do estágio no pré-escolar e no 1.º CEB. Demonstrámos, inicialmente, a importância atribuída ao período de observação, fundamentando a necessidade do processamento da planificação, lecionação e avaliação das atividades desenvolvidas, tendo como base as diferentes áreas de conteúdo/áreas disciplinares, alusivas aos dois ambientes educativos. Após a descrição de cada uma das PES, apresentamos, sucintamente, uma conclusão reflexiva sobre a nossa prática.

Por fim, no capítulo III, expomos um breve trabalho empírico, delineado e organizado em contexto de prática pedagógica, ao nível do 1.º CEB, incidindo na área de português, nomeadamente na aprendizagem da leitura. Inicialmente apresentaremos uma breve explicação relativa à leitura, aos processos, mecanismos e métodos da mesma para, num segundo momento apresentarmos um breve estudo referente à aprendizagem da leitura, visto que o objetivo central deste estudo empírico prende-se com a necessidade de perceber se o sucesso e/ou insucesso da aprendizagem da leitura das crianças, no início da sua escolarização formal, é consequência da existência de determinadas vivências e contactos precoces com a leitura, no seu quotidiano. Esta temática foi escolhida por estarmos conscientes que, por se tratar de um 1.º ano, num 1.º período, era importante perceber se as vivências e as práticas de leitura promovidas, ou não, durante o pré-escolar e a entrada para o 1.º ano, iriam influenciar a aprendizagem da leitura.

Assim, ao longo deste capítulo, começamos por apresentar um breve enquadramento teórico sobre o tema pretendido e, de seguida, os objetivos e as metodologias utilizadas neste estudo, baseado na investigação, reflexão e ação. Posteriormente, caracterizamos a amostra, tendo em conta a observação direta, a análise das fichas biográficas e as avaliações finais do 1.º período, em todas as áreas disciplinares, nomeadamente a área do português, dos alunos escolhidos para o estudo. Finalmente apresentaremos uma reflexão geral do estudo, bem como as implicações do mesmo na prática pedagógica.

A finalizar, apresentaremos as considerações finais e respetivas referências bibliográficas que orientaram a elaboração deste trabalho, bem como os anexos referenciados ao longo do mesmo.

Capítulo I

Enquadramento institucional: organização e administração escolar

1. A Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o que é preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 49/2005¹ de 30 de agosto, art.1.º), o sistema educativo português *desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, onde se insere a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.*

Deste modo, é importante salientar que a educação básica é uma importante ferramenta para a formação global do ser humano, caracterizada como o início da educação formal, que deve prolongar-se ao longo da vida. Segundo a LBSE (Ministério da Educação, 2005), esta deve promover o desenvolvimento e realização pessoal de acordo com os valores de cidadania.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, artigo 2.º) estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é caracterizada como sendo

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Nesta sequência, importa referir que a Educação Pré-Escolar é destinada a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que os educadores devem abordar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Ministério da Educação, 1997²), diferentes áreas de conteúdo, como a área de conhecimento do mundo, área de formação pessoal e social, e a área de expressão e comunicação, a qual se divide em três domínios: o domínio das expressões, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico este é constituído pelos primeiros 4 anos de escolaridade e um dos objetivos subjacentes a este nível de ensino, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2005, art.7.º a)), é assegurar uma formação global, inerente a todos os indivíduos, de forma a garantir a todas as crianças o fomento dos interesses e aptidões das mesmas, desenvolvendo eficazmente capacidades em todos os domínios, como é o caso da criatividade, do raciocínio, do espírito crítico, do sentido moral e da sensibilidade estética.

Neste nível de escolaridade os professores lecionam diferentes áreas curriculares, como a matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio, a expressão e educação plástica, a expressão e educação dramática, a expressão e educação físico-motora e a expressão e educação musical.

¹ A **Lei de Bases do Sistema Educativo** foi aprovada a 14 de outubro de 1986, contudo, a mesma sofreu algumas alterações no ano de 1997, 2005 e 2009.

² O documento **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar- OCEPE**, foi recentemente alterado, no ano de 2016, contudo como o nossa Prática de Ensino Supervisionada foi realizada ainda sob a legislação do documento anterior, será a estas que nos referiremos ao longo do trabalho.

Nas escolas do 1.º ciclo existem, também, áreas curriculares não disciplinares, como o estudo acompanhado, a área de projeto, a formação cívica e diversas atividades de enriquecimento curricular (AEC).

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (ESECD) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), foi realizada em períodos distintos e nos dois ciclos de ensino referidos anteriormente, sendo que a PES I, relativa à educação Pré-Escolar, realizou-se no Jardim de Infância das Lameirinhas, sob a supervisão da professora Filomena Velho tendo como educadora cooperante a educadora Isabel Rato, no período de 24 de fevereiro de 2015 a 11 de junho de 2015.

A PES II, relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se na Escola Básica do Bonfim, no período de 6 de outubro de 2015 a 27 de janeiro de 2016, sob a supervisão da professora Elisabete Brito, tendo como professora cooperante a professora Margarida Cardoso.

Deste modo, neste capítulo apresentarei a caracterização inerente ao meio envolvente das duas instituições onde decorreu a PES I e PES II.

privilegiada, outrora utilizada como sistema de defesa, por permitir uma melhor observação sobre as movimentações na linha de fronteira. Atualmente existe uma belíssima vista panorâmica da cidade no ponto mais alto desta, a Torre de Menagem, a qual representa o símbolo máximo de defesa das nossas fronteiras com uma inigualável importância estratégica e militar.

Detentora de um relevo bastante acidentado e uma vegetação densa e sã, grande parte do concelho da Guarda está inserido no Parque Natural da Serra da Estrela. Relativamente a um dos verdadeiros ícones da cidade, a Sé Catedral é considerada um dos mais belos monumentos do estilo gótico de Portugal, uma vez que o seu interior contrasta com a imponente fachada, tendo demorado cerca de 150 anos a ser construída.

É ainda Conhecida como a cidade dos 5 F's: Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa, com justificações diversas: **Forte** devido à torre do castelo, às muralhas e à situação geográfica que comprovam a sua força; **Farta** devido à riqueza dos solos que o Vale do Mondego oferece, pois sempre encheram a cidade do que era necessário, a nível gastronómico; **Fria**, devido ao clima montanhoso, consequente da proximidade com a Serra da Estrela, chegando mesmo a “vestir-se” de branco em certos dias de Inverno; **Fiel**, porque o alcaide-mor do Castelo da Guarda, Álvaro Gil Cabral, recusou-se entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela; **Formosa**, devido à beleza natural inigualável que a cidade tem para oferecer.

Deste modo, é importante referir que a cidade da Guarda⁵, devido à sua proximidade com a Serra da Estrela, é um centro de desenvolvimento turístico. Ao nível socioeconómico, a cidade tem vindo paulatinamente a desenvolver-se no setor dos serviços, das obras públicas, na construção, no comércio retalhista, restauração, banca. Relativamente às indústrias predominantes na região, são de destacar os lanifícios, os laticínios, o têxtil e o fabrico de produtos metálicos.

No que se refere à acessibilidade externa, esta cidade detém uma boa localização, uma vez que se situa na convergência de dois eixos terrestres de ligação ao resto da Europa, sendo eles a A25 e a A23. Já a nível ferroviário é pertinente referir que a Linha da Beira Alta faz a ligação entre todo o país e a nossa vizinha Espanha.

Ao nível de oferta educativa houve um desenvolvimento dos equipamentos escolares, sendo que se verificou um aumento da construção de escolas para a instrução de crianças e jovens da região. Deste modo, a cidade da Guarda dispõe de um variadíssimo leque de opções a este nível, desde os primeiros anos de idade (infantários e jardim-de-infância), uma rede de escolas do ensino básico e secundário, passando pelo ensino superior, presente com uma instituição de excelência, o Instituto Politécnico da Guarda.

⁵ **Informações relativas à Cidade da Guarda**, acedido em <http://aep.org.pt/publicacoes/estudos-de-mercado-regionais/guarda>, consultado a 19/05/2016.

No ano de 2013 passaram a existir, na cidade, dois mega agrupamentos, permitindo, dessa forma, uma melhor e mais fácil gestão não só dos professores, como também das crianças da educação pré-escolar, alunos do ensino básico, secundário e dos equipamentos disponíveis.

Neste sentido, de acordo com o Despacho nº 5634-F de 2012, a constituição de agrupamentos de escolas obedece aos seguintes critérios:

- a) Construção de percursos escolares coerentes e integrados;*
- b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos;*
- c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais;*
- d) Proximidade geográfica;*
- e) Dimensão equilibrada e racional.*

Assim, os estabelecimentos de ensino onde a PES I e PES II decorreu pertencem ao Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque (AEAA), que administra a Escola Secundária Afonso de Albuquerque, a EB2/3 de Santa Clara, 11 escolas do 1.º CEB e 7 Jardins-de-Infância. O outro agrupamento, o da Sé, é substancialmente maior e administra a Escola Secundária da Sé, a EB 2/3 de São Miguel, a EB2/3 Carolina Beatriz Ângelo, 18 escolas do 1.º CEB e 17 Jardins-de-Infância.

É ainda importante referir que a cidade nos oferece uma vasta riqueza de equipamentos de natureza cultural e desportiva, como é o caso da Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço (BMEL), a Quinta da Maunça, o Museu da Guarda, o Teatro Municipal da Guarda (TMG), o POLIS, as Piscinas, o Pavilhão desportivo de S. Miguel, o Estádio Municipal, entre outros, que se articulam com as diferentes escolas, tendo como finalidade tornar as aprendizagens mais eficazes, significativas, profícuas e em integração com a cidade.

Tal como preconiza Paiva (2009, p. 23) *a cidade e a escola, percebidos como espaços complementares no contexto urbano, podem garantir um papel importantíssimo enquanto prolongamento mútuo do seu estatuto e função transformadora, pelo campo alargado de aprendizagens que decorrem da (s) situação (ões) e da acção dialéctica entre os sistemas educativo e cultural.*

3. Caraterização do Meio Escolar

Como referimos, a PES foi realizada em dois estabelecimentos de educação e ensino situadas na cidade da Guarda. Ambos disponibilizavam uma vasta diversidade de materiais e equipamentos de modo a poder ser utilizado, tanto pelos educadores e professores, como pelas crianças/alunos.

O jardim-de-infância das Lameirinhas⁶ situa-se no bairro das Lameirinhas. Por sua vez, a Escola Básica do Bonfim situa-se num dos bairros mais centrais da cidade, o bairro do Bonfim, que ocupa a parte histórica e centro da cidade. Ambos os estabelecimentos pertencem à freguesia da Guarda.

4. Caraterização do Jardim-de-Infância das Lameirinhas

O jardim-de-infância de Lameirinhas (figuras 2 e 3), situa-se no Bairro das Lameirinhas da cidade da Guarda. O bairro orienta-se segundo uma elevada linha montanhosa e, deste modo, é conhecido por se situar numa das zonas climáticas mais adversas da cidade, devido à inexistência de proteção dos ventos vindos da Serra da Estrela.



Figura 2 - Jardim-de-Infância das Lameirinhas



Figura 3 - Jardim-de-Infância das Lameirinhas

Fonte (fig. 2 e 3) - <http://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/jjiciclo1/lameirinhas.htm>

O jardim-de-infância é um estabelecimento de rede pública do MEC, existe desde o ano letivo 1986/1987, pertence ao AEAA e está a funcionar no mesmo edifício da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico das Lameirinhas desde 1989, ocupando uma parte do rés-do-chão e a cave. Permitindo acolher não só crianças das famílias residentes nas proximidades, como também crianças que residem a uma grande distância, porque os pais trabalham na cidade.

Em 1997 surge, agregada à instituição, a Componente de Apoio à Família (CAF), através de um protocolo com o Instituto de Emprego e a Direção Regional de Educação do Centro, em regime de experimentação, de forma a responder às necessidades dos pais que tinham os horários laborais incompatíveis com o horário da instituição, possibilitando assim o alargamento do horário do estabelecimento de ensino. A CAF funciona das 07h45 às 09h15/ 11h45 às 14h15/

⁶ **Informação inerente ao agrupamento de escolas de Afonso de Albuquerque**, acedido em <http://crescemosjuntos.aeaag.pt/wp/>, consultado a 21/05/2016.

15h45 às 18h45, o que motivou a gradual procura por este serviço. A designação deste serviço foi recentemente alterado para Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Neste jardim-de-infância podemos encontrar duas salas de atividades, a sala do grupo dos 3/4 anos e a sala do grupo dos 5/6 anos, existe também uma sala polivalente, onde funciona a AAAF, uma sala para as educadoras, uma sala de espera, as respetivas instalações sanitárias e uma arrecadação, sendo esta comum à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois é onde se encontra também instalada a caldeira de aquecimento para todo o edifício escolar.

Junto às salas de atividades, a instituição possui também um pequeno átrio interior, sendo este o espaço mais frequentemente utilizado quando as condições climáticas exteriores são adversas. Esta área é usada em comum com os alunos da Escola do 1.º Ciclo, sendo que o acesso ao WC, telefone, campainha do portão de entrada exterior e acesso à AAAF é efetuado através deste local. As instalações sanitárias, comuns às duas salas de atividades, possuem três sanitas para crianças e uma para adultos, dois lavabos para crianças e um para adultos. O acesso às mesmas é feito pelo átrio. Entre o átrio e a escadaria, que dá acesso à sala polivalente onde funciona a AAAF, podemos encontrar um pequeno hall onde, junto ao mesmo existe uma sala de apoio que serve para o atendimento dos encarregados de educação e/ou outros utentes sendo, também, o local onde são realizadas reuniões pontuais. Na sala das educadoras podemos encontrar um telefone, o arquivo, diversos livros infantis e materiais didáticos, usados com as crianças, é neste espaço que também se realizam as reuniões do pessoal docente e não docente.

Relativamente à sala polivalente, é também neste local que se realiza o acolhimento das crianças no início das atividades diárias e o prolongamento de horário, o mesmo espaço funciona ainda como refeitório nos lanches e no almoço. Para além de possuir boas condições físicas para o acolhimento e entretenimento das crianças, este espaço encontra-se também apetrechado de materiais didáticos adequados ao desenvolvimento de atividades livres e/ou programadas. Na AAAF podemos encontrar as respetivas instalações sanitárias, com duas casas de banho, uma para as crianças com necessidades educativas especiais, com sanita adaptada e lavatório, e outra que possui uma bancada com quatro lavatórios, quatro sanitas e um poliban.

Na cave encontra-se uma arrecadação, um local amplo que possui duas divisões. Na primeira encontra-se instalada a caldeira de aquecimento para todo o edifício escolar, que funciona a gás natural. A outra divisão, um pouco maior, é o local onde se guarda o mobiliário e o material escolar que é usado ocasionalmente.

No que diz respeito às salas de atividades, cada uma delas tem o chão revestido a madeira (tacos envernizados) e usufruem de três janelas amplas para a frente do edifício e duas para trás. Ambas as salas têm uma banca de mármore e um lavatório, sendo que nessa área o chão é revestido a mosaicos. Este local destina-se essencialmente a atividades específicas, como é o caso da expressão plástica.

No que concerne ao espaço exterior, este encontra-se vedado com gradeamento e é constituído por um campo polidesportivo, vedado em rede, com piso de cimento. À volta do edifício existem dois espaços com chão de placas de espuma, onde as crianças têm a oportunidade de brincar livremente. Atrás do mesmo, podemos encontrar um espaço destinado à jardinagem. Sempre que as condições meteorológicas assim o permitem, as crianças podem brincar livremente no exterior, porém, este mesmo espaço é desprovido de qualquer equipamento, nomeadamente baloiços, escorregas, áreas que permitam às crianças o contacto com a natureza.

Por fim, é de salientar que a instituição está equipada com um sistema de emergência (porta, alarme de fumo, sinalização interior e exterior). De um modo geral, o jardim-de-infância usufrui condições necessárias para o seu bom funcionamento, apesar de apresentar algumas falhas, já referenciadas. As atividades, no jardim-de-infância, iniciam às 08h30 e encerram às 18h15, sem interrupção, sendo que as atividades letivas sucedem entre as 09h00 e as 12h00 no período da manhã e na parte da tarde, das 14h00 às 16h00.

4.1. Organização do ambiente educativo

Para uma aprendizagem mais significativa e eficaz, é essencial que haja uma boa organização educativa. O processo de aprendizagem de cada uma das crianças e do grupo está relacionado com os contextos educativos, humanos e físicos, em que as crianças se encontram inseridas, pois estes demonstram ser essenciais. No que diz respeito à educação pré-escolar esta deve organizar-se de acordo com um ambiente que facilite o fomento das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Em interação com as crianças do jardim-de-infância das Lameirinhas observámos um ambiente educativo agradável e atraente capaz de motivar a criança e o grupo para a aprendizagem, o que permitiu a realização de atividades diversificadas e, consequentemente, o fomento de descobertas.

Para Gandini (2008, p.157) *o ambiente é visto como algo que educa a criança*, sendo que deve ser flexível e capaz de adaptar-se às necessidades e aos interesses de cada uma delas. Deste modo, promovemos sempre a partilha de vivências próprias, tendo em consideração as características individuais e saberes já adquiridos por cada uma das crianças.

De acordo com o que é preconizado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.41) *a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças,*

introduzindo os ajustamentos e correções necessárias. Assim, é essencial que o espaço esteja sempre disponível às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, pois são elas as protagonistas do seu conhecimento, como refere Lino (1996).

O ambiente educativo deve organizar-se, na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2006), com o intuito de desenvolver diversas experiências de aprendizagem, em interação com diversos materiais e recursos, com uma eficaz organização do tempo e interações com diferentes intervenientes.

4.2. Organização da equipa educativa

No que diz respeito à organização da equipa educativa, este jardim-de-infância possui duas educadoras titulares de grupo, e outra que se encontra colocada em regime de mobilidade. Considerando a importância do papel do educador, importa referir que este, de acordo com Pereira (2006, p.53), é um *membro ativo no processo de ensino e aprendizagem*, que deve fomentar nas crianças *não só as competências que lhes permitam responder às suas necessidades educativas (...), mas também atitudes positivas em relação aos princípios que o movimento de inclusão encerra.*

Nesta instituição ainda existe uma docente de educação especial e uma terapeuta da fala, que, em horário específico, colabora no apoio a uma criança de 4 anos, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que fazia parte do grupo ao momento da PES I.

Diz-se que uma criança apresenta NEE quando há a presença de

um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada, de acordo com Brennan (1988, cit. por Correia, 1997, p.48).

Segundo o mesmo autor, *tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.*

Faz ainda parte do jardim-de-infância uma Assistente Operacional, que assegura a limpeza de ambas as salas e dos espaços comuns (interiores e exteriores), colabora no acolhimento das crianças, sempre que é necessário, sobretudo nos momentos de entrada e saída das crianças.

Relativamente à restante equipa educativa, a instituição é constituída também por dois elementos colocados através da Autarquia (POC), e duas assistentes técnicas do quadro de pessoal da Câmara Municipal da Guarda, que asseguram o serviço de almoço e o prolongamento de horário.

Ao longo da PES I, foi-nos permitido observar diversos momentos em que a equipa pedagógica discutia assuntos inerentes ao jardim-de-infância e ao bom funcionamento deste. Entre os dois grupos de cada sala era observada a partilha de ideias e opiniões, assim como a articulação de atividades a realizar em ambas. Sempre que necessário, ou quando surgiu uma situação mais inquietante com alguma criança, a educadora cooperante reunia-se com a restante equipa educativa e, em conjunto, tentavam encontrar uma solução para qualquer problema.

É essencial referir que também fazem parte da equipa educativa os representantes dos pais, com o objetivo de haver uma maior articulação entre os vários agentes de educação e uma eficaz participação dos mesmos na gestão do jardim-de-infância. É importante que todos os membros que constituem a equipa educativa colaborem em conjunto, com um principal propósito de promover a aprendizagem das crianças. Neste sentido, uma *boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos*, como é preconizado na Declaração de Salamanca (1994, p. 24).

4.3. Organização do tempo educativo/ rotinas diárias

Para um bom funcionamento de um jardim-de-infância é essencial que as atividades sejam realizadas tendo em conta uma sequência, uma rotina diária. Todos os momentos e atividades são geridos pela educadora, com o objetivo de organizar o tempo que as crianças permanecem no jardim-de-infância. Desta forma, torna-se essencial que ao longo do processo de ensino-aprendizagem a rotina diária exista.

Na opinião de Hohman e Weikart (2007, cit. por Santos, 2010, p.10), as rotinas diárias funcionam como,

(...) pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem activa e motivadora. Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Deste modo, as rotinas diárias são de extrema importância, tanto para as crianças, como para a restante equipa educativa, pois o tempo é predeterminado para cada atividade e, assim, as crianças têm a oportunidade de experienciar várias áreas e estabelecer diferentes tipos de interações.

Assim, a organização do tempo, no jardim-de-infância onde realizámos a PES I, apresenta ritmos e rotinas que funcionam como grelha cronológica e sequencial, capaz de oferecer à criança o sentimento de segurança, autonomia e orientação temporal.

O tempo era gerido não só pela educadora, mas também foi sendo progressivamente gerido pelas crianças, de modo a que estas, paulatinamente, interiorizassem o esquema de trabalho, como o tempo correto para a realização das atividades por áreas (individuais ou de pequeno grupo). Embora existissem momentos que se repetiam com certa periodicidade, nem todos os dias eram iguais, pois as propostas da educadora, ou até das crianças, podiam modificar-se, alterando também o quotidiano habitual.

Diariamente, era habitual que, em grande grupo, se planeasse o que se iria fazer durante o dia, englobando todas as atividades, rotinas, tarefas e responsabilidades. Por um lado, o tempo era organizado e ritualizado, porém o mesmo também podia ser negociado, flexível e controlado pelo grupo. O tempo é de cada criança, do grupo e do educador.

O sentido de tempo foi construído através de um quadro de presenças, que indicava às crianças o dia da semana e a tarefa inerente ao mesmo dia. Desta forma, as referências temporais são essenciais para a criança, devido à compreensão do tempo (passado, presente e futuro), nos diferentes contextos temporais: diário, semanal, mensal e anual.

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) é preconizado que as rotinas diárias no jardim-de-infância devem ser flexíveis, mas também devem envolver momentos que se repitam com uma certa frequência. Assim, as rotinas devem focalizar-se nas necessidades e interesses das crianças, promovendo desta forma momentos educativos.

Seguindo esta linha de pensamento, Hohman & Weikart (2009, p.8) reiteram que *a rotina permite às crianças antecipar o que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar*. É, então, importante levar as crianças a perceberem a noção de tempo e a preverem o que vão fazer a seguir.

No jardim-de-infância onde foi realizada a nossa PES I, o dia de atividades iniciava-se, geralmente, da mesma forma, pois conforme as crianças iam chegando, dirigiam-se para a área dos jogos de mesa, enquanto esperavam que o grupo ficasse completo.

Após a chegada de todas as crianças e da educadora, estas dispunham-se em círculo, sentadas no chão, para dessa forma cantarem a música de “bom dia” (anexo 1), e prosseguiam com a marcação das presenças (figura 4), seguidamente cada criança, à vez, observava e regava a sementeira (figura 5) realizada numa anterior atividade.



Figura 2 - Tabela de Presenças
Fonte - Própria



Figura 3 – Sementeira
Fonte - Própria

Geralmente, após a proposta e realização de uma nova atividade relacionada com o centro de interesse do dia/semana, as crianças dirigiam-se à AAAF, entre as 10h00 e as 10h30, com a finalidade de tomarem o lanche da manhã. Normalmente, ao regressarem à sala de atividades continuavam a atividade que estavam a realizar, ou então iam explorar livremente as diferentes áreas existentes dentro e fora da sala, até à hora de almoço, que ocorria às 12h00.

No período da tarde, as atividades recomeçam às 14h00 e finalizam às 16h00. Alguns minutos antes de terminarem o dia de atividades, as crianças realizavam uma autoavaliação do seu comportamento ao longo do dia, dirigindo-se à lagarta existente na sala (figura 6), cada uma, questionando em voz alta “lagarta, hoje portei-me bem ou mal?”, refletia como tinha sido realmente o seu comportamento ao longo do dia. Dependendo da reflexão que cada criança fazia, colocavam a sua simbologia (boneco que identifica o seu nome) na lagarta verde, se ao longo do dia tiveram um bom comportamento, ou na lagarta vermelha, se ao longo do dia o comportamento fosse menos bom (figura 7).



Figura 6 – Lagartas
Fonte - Própria

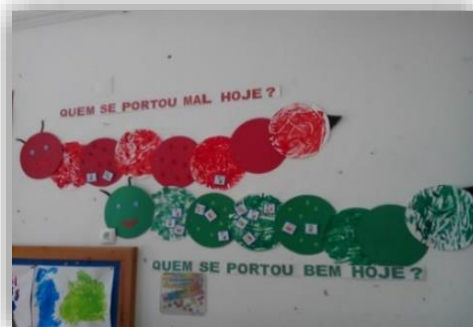


Figura 7 - Lagartas do Comportamento
Fonte - Própria

4.4. Organização do espaço educativo

No que concerne ao espaço da sala de atividades na educação pré-escolar, esta deve ser um cenário estimulante que permita o emergir de variadíssimas possibilidades de ação, possibilitando que as crianças aumentem as suas vivências e descobertas e construam as suas próprias aprendizagens/experiências, promovendo a aquisição de competências.

Deste modo, a sala de atividades deve ser um lugar de partilha, de conquista de autonomia. A sala encontra-se organizada por áreas situadas estrategicamente, para que as crianças circulem livremente de forma a terem acesso a todas elas, mas permitindo sempre à educadora visualizar e orientar todas as crianças.

A organização do espaço e dos materiais vai ao encontro da observação atenta do grupo e das necessidades do mesmo, com o objetivo de dar uma resposta eficaz a determinadas fases do projeto lúdico e a todas as propostas de atividades. Não é apenas importante a existência de uma diversidade de materiais, é também essencial ter em conta a sua utilidade e o modo como estes se encontram organizados, pois devem estar dispostos de uma forma facilmente visível e acessível.

Em todas as salas de atividades podemos encontrar materiais específicos para cada grupo, tendo em consideração as idades e as atividades a desenvolver em cada sala. No entanto, há materiais comuns às duas salas, que se encontram arrumados em local próprio, mas que são utilizados sempre que o projeto de trabalho assim o exigir. Existe material didático em número suficiente, o que permite dar resposta às necessidades de cada criança. A instituição tem o especial cuidado de os renovar e enriquecer, com materiais duradouros e de qualidade.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), o ambiente educativo deve estar organizado de uma forma capaz de estimular as crianças, envolvendo-as nas atividades. Esta deve estar organizada por áreas de interesse bem definidas, sendo que podem ser adaptadas e alteradas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças.

A sala de atividades onde decorreu a PES I encontrava-se dividida em diferentes áreas, as quais ilustramos com fotos no anexo 2, tais como: a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área dos legos e das construções, a área da leitura, a área da plasticina e da pintura, área da caixa de areia, a área das tecnologias e a área do diálogo.

As paredes da sala de atividades estavam sempre decoradas com os trabalhos realizados pelas crianças, colocados em placards, conforme a temática abordada diariamente e/ou semanalmente.

Em cada área, as crianças são encorajadas a realizar diversas atividades embora sempre obedecendo a determinadas regras, como o número máximo de crianças permitido em cada uma das áreas. Esta regra é gerida mediante a utilização de um fio, denominado de “Cacau” (figura 8), exposto no local exato de cada área, de acordo com o número de crianças permitido em cada uma delas. Deste modo, antes de as crianças iniciarem uma atividade, em qualquer área da sala, tinham de colocar ao pescoço o “cacau”, de modo a gerirem o número restrito de crianças que podem estar em cada área. Sempre que trocavam de área, trocavam também o “cacau” com outra criança, na área que pretendiam.

A organização do espaço da sala por áreas vai permitir à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66).

Na perspectiva de Silva (2002, p. 37),

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

Neste contexto, o principal intuito da divisão da sala em áreas é o de fomentar a ação das crianças através da exploração e manipulação dos objetos desenvolvendo, naturalmente, a autonomia e a socialização. Como reitera Horn, 2004 (cit. por Ribeiro, 2011, p.11) *é fundamental a criança ter um espaço povoado de objectos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar.*

Durante a realização da PES I, pudemos observar que a área preferida pelas crianças era a casinha do “faz-de-conta” (anexo 2). Quando uma criança escolhe a área da casinha para brincar, esta está a representar, através do faz-de-conta, a estrutura de uma casa refletindo, quase sempre, o meio familiar da sua própria vivência.

Nesta área existem diversos brinquedos de plástico e de madeira, pertencentes às várias zonas da casa, onde a criança é capaz de criar e recriar diversas situações e acontecimentos,



Figura 4 - "Cacau"
Fonte - Própria

fomentando o desenvolvimento pessoal. É através da brincadeira, do jogo de faz-de-conta que as crianças conseguem ultrapassar a realidade, moldando-a e transformando-a através da imaginação, permitindo que expressem, mais facilmente, aquilo que teriam mais dificuldade em realizar através do uso de palavras (Gomes, 2010).

Relativamente à área dos jogos (figura 9), esta permite que a criança fomente noções essenciais nas diferentes áreas de conteúdos, como por exemplo a construção de puzzles, dominós, manipulação do ábaco, jogos de memória, de figuras geométricas, entre outros. Esta área possui duas mesas e oito cadeiras, um jogo de parede, um móvel com várias divisões, onde são guardados os diversos jogos, o qual possui uma altura adequada às crianças, de modo a facilitar o acesso aos jogos e materiais.



Figura 5 - Área dos jogos de mesa
Fonte - Própria

Na educação pré-escolar o jogo não deve ser encarado apenas como uma brincadeira, mas sim como uma ferramenta que visa o desenvolvimento global da criança. Na opinião de Ortiz (2005, cit. por Rodrigues, 2015, p.31), é através do jogo que as crianças,

se expressam de forma natural, pois escolhem uma solução adequada às suas necessidades e possibilidades, uma solução saudável. O jogo promove habilidades sociais, ajuda a canalizar, reduzir ou processar condutas agressivas, aumenta a autoestima, fomenta as relações sociais frutíferas, promove a participação e a atividade, gera valores humanos positivos para a vida e, por fim, melhora a saúde física e emocional.

Outra área da sala do pré-escolar que costumava ser muito solicitada é a área dos jogos de construção/ encaixe, dos legos e dos carrinhos (anexo 2), sobretudo pelas crianças do sexo masculino. Este cantinho é bastante acolhedor, contém um tapete com um padrão alusivo a uma cidade, com várias estradas, casinhas, jardins, entre outros e, por esse motivo, é bastante utilizado nas brincadeiras das crianças, promovendo a aquisição de normas de orientação.

Na perspetiva de Kishimoto (2002) os jogos de construção, como é o caso dos legos, são descritos como detentores de grande importância, pois visam enriquecer a experiência sensorial, fomentam a criatividade e as habilidades das crianças.

A área da leitura (anexo 2), localiza-se entre a área dos jogos de mesa e dos jogos de lego/carrinhos. Este cantinho possui um sofá apropriado à altura das crianças, um colchão e duas

almofadas, contém uma pequena estante com diversos livros, de géneros e formas variadas aos quais as crianças acediam sempre que pretendessem.

Com o contacto precoce com os livros, as crianças iniciam-se na leitura e na escrita, mesmo sem saberem ler, desenvolvem a imaginação e a criatividade, apenas com o observar das imagens e dos títulos e, por este motivo, era habitual observarmos crianças a contarem histórias inventadas, umas às outras, apenas por observarem as imagens que o livro continha. Na opinião de Hohmann & Weikart (1995, p. 202) é nesta área que *as crianças observam, e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias e inventam as suas próprias histórias.*

Neste seguimento, referimos que a área da expressão plástica, como a pintura, a modelagem em plasticina, entre outras variadíssimas técnicas inerentes à mesma, é essencial para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e motricidade da criança, sendo uma importante ferramenta de expressão.

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.61) é descrito que *as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado.*

Para Correia (2012) é possível percebermos o estado de espírito das crianças, através dos desenhos e das cores utilizadas no mesmo, uma vez que estes aspetos traduzem o que ela está a sentir, a pensar, a desejar, o que a deixa inquieta, o que a alegra ou entristece.

Esta área localiza-se em frente à porta de entrada da sala de atividades, ao lado dos computadores, um da educadora, outro para uso das crianças (anexo 2). Nesta área as crianças têm a oportunidade de desenhar, de realizar outras atividades de expressão plástica, ou até executar fichas de atividades. Possui duas mesas e oito cadeiras, um cavalete com diversos materiais de pintura e um móvel pequeno, apropriado à altura das crianças, com varias divisões repletas de materiais de pintura, como canetas de feltro, lápis de cor, de cera, borrachas, afias, folhas de papel, plasticina, entre outros.

A área da caixa de areia (figura 10) permite que as crianças fomentem a sua destreza manual, imaginem, criem e recriem brincadeiras e vivências. Esta área não só é benéfica para o desenvolvimento motor da criança, como também permite o seu relaxamento, ao manipularem e tocarem na areia da praia.



Figura 6 - Área da Caixa de Areia
Fonte - Própria

Outra área presente na nossa sala de atividades é a área das tecnologias (figura 11), que contém um computador apropriado à utilização por parte das crianças e no qual as crianças podem jogar diversos jogos, adequados à faixa etária das mesmas, iniciando-se de forma lúdica em aprendizagens futuras. Com a realização destes jogos as crianças desenvolvem a destreza manual, ao manusear o “rato” do computador, fomentam o raciocínio, a autonomia, a memorização, ao mesmo tempo que se vão familiarizando às novas tecnologias, construindo o seu próprio saber.



Figura 7- Área das Tecnologias
Fonte - Própria

Para Faria (2008, cit. por Brito, s/d, p.4) *o computador serve como um aliado no desenvolvimento da autonomia e na construção do seu conhecimento, cujas crianças, verdadeiros nativos digitais, interagem com os diversos suportes e linguagens reflectindo-se nas dimensões cognitiva e sócio-afectiva da aprendizagem e na sua relação com o saber.*

Esta área situa-se junto à área de expressão plástica, sendo a mesma bastante procurada por todas as crianças. Por ser uma área bastante requerida, apenas é permitido a permanência de uma criança de cada vez no computador, contudo, por vezes, a educadora permitia que no mesmo local permanecessem duas crianças, uma a jogar, outra a ver o colega com o qual podia partilhar opiniões, acabando por trocarem de funções, ao fim de algum tempo.

Por fim, é importante referir e descrever uma importante área na sala de aula, a área do diálogo/tapete (figura 12). Esta situa-se no centro da sala, e contém um tapete colorido, onde as crianças podem sentar-se, formando uma roda, permitindo que todos se reúnam para cantar a canção do “Bom dia” (anexo 1) e dialogar.



Figura 8 - Área do diálogo/tapete
Fonte - Própria

É neste local que as crianças, em conjunto com a educadora, gerem e discutem as atividades a realizar ao longo do dia, de acordo com o centro de interesse do dia definido, é ainda o local onde cada criança marca a sua presença, de acordo com o dia da semana. Nesta área, as crianças podem exprimir-se e interagir livremente com todas as colegas e educadora, fomentando valores como a socialização, o respeito, a autonomia, a responsabilidade, entre outros.

5. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo

Ao longo dos pontos seguintes iremos referir algumas informações alusivas à caracterização do grupo onde a nossa PES I foi realizada. As informações foram recolhidas através de conversas informais com a educadora, ao final de cada dia e da observação direta com o grupo.

Para que o sucesso educativo seja alcançado é necessário conhecer cada criança, pois cada uma delas é diferente e, por esse motivo, apresenta um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento diferente. É essencial que valorizemos cada criança como um ser ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento.

5.1. Caracterização do grupo

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) é preconizado que o funcionamento do grupo de crianças, no Pré-Escolar, seja influenciado pelas características individuais de cada uma delas, como o sexo, a idade, e o número existente em cada sala de atividades.

Neste seguimento, reiteramos que a nossa PES I foi realizada no Jardim-de-Infância das Lameirinhas, na sala das crianças com 3 e 4 anos. Cinco das crianças tinham 3 anos de idade, as restantes três crianças, tinham 4 anos de idade, como se pode verificar no gráfico 1.



Gráfico 1 - Idade das crianças
Fonte- Própria

O grupo era assim constituído por oito crianças, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo, por isso, um grupo equilibrado, como se pode verificar no gráfico 2.



Gráfico 2 - Sexo das crianças
Fonte- Própria

O desenvolvimento cognitivo está relacionado com a idade cronológica de cada criança, que, por sua vez, vai influenciar e interferir na execução das atividades e adaptação ao jardim-de-infância.

De uma forma geral, não verificámos grandes dificuldades apresentadas pelas crianças, sendo que cada uma delas apresentava um desenvolvimento enquadrado e adequado à sua idade. Porém, uma destas crianças aparentava ter algumas dificuldades, ao nível motor, da linguagem e de aquisição de aprendizagens, sendo que este caso foi referenciado e analisado pela equipa de intervenção precoce.

Nesta sequência, tendo em conta a idade das crianças, podemos referir, de acordo com a caracterização dos estádios de desenvolvimento citados por Piaget (1990), que estas se situam no estágio pré-operatório, pois apresentam características egocêntricas.

Na perspetiva de Ribeiro (2011, p.6) este estágio, além de outras características, também *é caracterizado pela fantasia, o que permite às crianças dar asas à sua imaginação e explorar o mundo envolvente*. Por este motivo, nesta etapa, a comunicação com as crianças é de extrema importância.

Na nossa sala, a comunicação com o grupo foi muito trabalhada, em diversos e oportunos momentos durante os diferentes dias de atividades, com o objetivo de as crianças terem a oportunidade de expressar livremente os seus sentimentos, gerir e organizar pensamentos e, assim, proporcionar o progresso na aquisição das capacidades sociais, aprendendo, deste modo, a conviver e a trabalhar em grupo, explorando as diferentes áreas presentes na sala de atividades.

Ao longo da PES I, observámos, durante o período em que as crianças exploravam livremente as diversas áreas da sala de atividades, que de um modo geral, preferiam a área da caixa de areia, os jogos no computador e a área da casinha das bonecas, mas também, pontualmente, algumas escolhiam a área da pintura.

Deste modo é necessário referenciar que para as crianças desta faixa etária, brincar é muitíssimo importante, pois segundo Vygotsky (1988) o ato de brincar é um meio que proporciona a criação de situações simbólicas predominantes na primeira infância e que promovem o desenvolvimento dos processos psicológicos, na interação social e cultural da criança.

Neste sentido, o brincar demonstra ser um aspeto fundamental no desenvolvimento do comportamento infantil pela criação de situações imaginárias, pois o que passa despercebido na vida real da criança torna-se real no mundo da brincadeira, no momento em que está a representar, expressando-se.

Ao longo dos dias, o grupo demonstrou que as atividades que os mais cativavam eram as que tinham ritmo, que envolvessem dramatizações e várias técnicas de pintura. O grupo, de um

modo geral, demonstrou ser curioso, ativo, interessado e participativo, pois manifestavam gosto em aprender e em fazerem as suas próprias descobertas.

Por vezes, as crianças em algumas atividades que envolvessem a distribuição de objetos manifestavam uma atitude de egocentrismo, mas em termos gerais de comportamento sempre se mostraram cumpridoras de regras e de já terem interiorizado as normas dentro da sala e nos restantes espaços do jardim-de-infância.

No que diz respeito à linguagem, detetámos que, para a sua idade, de um modo geral, não apresentavam grandes dificuldades, à exceção de algumas palavras mais difíceis de pronunciar, conseguindo, desta forma, construir pequenas frases minimamente corretas. Todavia, é natural que em determinadas crianças ainda verificássemos algumas dificuldades ao nível do léxico vocabular, que se considera advirem de estímulos de meios familiares distintos. Na construção de frases e na articulação de palavras, algumas crianças ainda falavam com uma entoação “abebezada”, e outras ainda apresentavam alguma dificuldade em se expressar.

Durante o jogo simbólico, as crianças desta faixa etária ainda falam sozinhas, sendo este pouco organizado, ou seja, não existe uma correta associação entre os conhecimentos e a linguagem na sua ação, pois o pensamento do grupo ainda não estava bem organizado. Nas atividades direcionadas para a expressão oral também se verificaram estes monólogos, uma vez que utilizavam uma linguagem centrada em si próprios (egocêntrica).

No que concerne ao domínio da matemática, de um modo geral, as crianças já diferenciavam tamanhos, associavam expressões como “dentro” e “fora”, e identificavam figuras geométricas básicas. No domínio da expressão plástica davam pouca importância às suas produções de riscos e rabiscos, apenas lhes atribuíam alguma importância após as realizarem ou quando eram questionadas sobre as mesmas, pois ainda não existe, nesta fase, uma projeção de vivências e sentimentos. Na construção da figura humana a maioria ainda a representava em forma de girino, visto que este grupo, devido à sua faixa etária, ainda não tinham uma noção corporal muito consolidada.

O conhecimento do esquema corporal é essencial para que a criança tenha consciência do próprio corpo, das partes que o compõem, das suas possibilidades de movimentos, de posturas e atitudes, como refere Nicola (2004). Na opinião de Pfeifer & Anhão (2009) é indispensável para a formação da personalidade de qualquer criança, a noção do esquema corporal, sendo um elemento básico e essencial. Trata-se da representação global, científica e diferenciada que a criança tem do próprio corpo e dos outros.

Relativamente à execução de atividades com dança, ritmo e música, verificámos que todas as crianças adoravam cantar e dançar, permitindo-lhes uma maior facilidade para a memorização de canções, lengalengas ou pequenos poemas. No que diz respeito às atividades de expressão motora a maioria das crianças conseguiam executar os exercícios propostos, todavia,

nem todas tinham a mesma agilidade dos movimentos, realizando os mesmos exercícios com mais dificuldade.

Na interação com o grupo constatámos que na generalidade das atividades realizadas, as crianças demonstraram já ter alguma autonomia adequada à idade, também por já se encontrarem próximas do fim do ano letivo. Todavia, na higiene pessoal, a maioria das crianças ainda precisava de alguma ajuda.

É de extrema importância ainda referir que três das crianças inseridas no grupo eram de etnia cigana, sendo que uma delas apresenta algumas dificuldades, e por isso está referenciada como tendo NEE, tendo por isso necessitado da nossa maior atenção na realização das diversas atividades que propusemos ao longo da PES I.

Esta criança tinha quatro anos de idade, feitos no mês de maio, e a nível cognitivo apresentava algumas dificuldades em aspetos que já deveriam estar adquiridos nesta faixa etária. Relativamente à oralidade, a criança ainda não dizia corretamente as palavras e, por isso, também não elaborava corretamente pequenas frases, não distinguia nem sabia as cores, não segurava corretamente num lápis, caneta ou pincel, bem como, no início da nossa PES, ainda não subia nem descia corretamente as escadas, alternando os pés. Aquando do fim da nossa PES I, as dificuldades a nível motor já tinham sido um pouco colmatadas com a ajuda da Educadora, da auxiliar de ação educativa, de nós estagiárias e da Educadora de Educação Especial.

Deste modo, a maioria das atividades que fomos propondo e desenvolvendo com as restantes crianças, para esta, com NEE, foram na sua maioria sempre adaptadas às suas capacidades e trabalhadas de uma forma individualizada, com o apoio das Educadoras (titular do grupo e de Educação Especial).

Naturalmente, ao longo da nossa PES I, verificámos, paulatinamente a evolução das crianças, tanto a nível comportamental como na aquisição de conhecimentos. Por se encontrarem no início das aprendizagens das condutas corretas adequadas ao contexto, é essencial atuar precocemente. De acordo com o que observámos, todas as crianças estiveram empenhadas e mostraram-se motivadas em todas as atividades que realizámos com elas. Demonstraram interesse em participar e cooperavam com os colegas e adultos.

Para terminar, é importante salientar que as crianças, por se encontrarem no início da sua formação, são extremamente recetoras de todos os estímulos que lhe possamos oferecer, deste modo, torna-se essencial que sejam precocemente motivadas para a aquisição de valores e princípios, como o respeito, a solidariedade, o companheirismo, a interajuda, a amizade, a autonomia, a autoestima e a capacidade de resolução de problemas. Por esse motivo, ao longo da PES I, com a realização de inúmeras atividades e com a partilha de vivências, procurámos transmitir estes e outros valores tão essenciais para a formação da personalidade das crianças, futuros adultos.

6. Caraterização da Escola Básica do Bonfim

É no Bairro do Bonfim que se situa a Escola Básica do Bonfim, onde realizámos a nossa PES II. Esta foi construída, pela primeira vez, em 1941, ficando concluída em 1944. Localiza-se na Rua Dr. Santos Lucas, quase em frente ao portão do Seminário Maior e foi remodelada no ano letivo 2003/2004, permanecendo assim até aos dias de hoje (figura 13).



Figura 9 - Exterior da Escola Básica do Bonfim
Fonte - Própria

A remodelação da estrutura da escola teve como intuito criar melhores condições aos alunos e toda a equipa educativa, para que o processo de ensino-aprendizagem seja profícuo e eficaz, incentivando o sucesso do aluno. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1997, cit. por Ferreira, 2011, p.16) é referido que *os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado a ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes actividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos diferentes níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos.*

No ano letivo que realizámos a PES II, 2015/2016, encontravam-se na instituição 90 crianças, distribuídas pelos diferentes anos de escolaridade. Atualmente está dividida em 3 pisos sendo que é no rés-do-chão (figura 14), que se encontram duas salas de aula, a do 1.º e 2.º ano e a Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues.



Figura 10 - Interior da Escola. (Rés-do-chão)
Fonte - Própria

A biblioteca, nesta escola, foi inaugurada no ano letivo 2003/2004, sendo aprovada a sua candidatura à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (figura 15 e 16). O nome provém do escritor e antigo professor primário, desta escola, Adriano Vasco Rodrigues.



Figura 12 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues

Fonte - Própria



Figura 11 - Biblioteca Escolar Adriano Vasco Rodrigues

Fonte: Própria

É pertinente referir que a Biblioteca Escolar assume uma extrema importância *no desenvolvimento da literacia da informação em articulação com a sala de aula e no apoio direto ao currículo*. (Serras, 2012, p.17)

Assim sendo, para que a Biblioteca Escolar assuma um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, é essencial, de acordo com Pinheiro (2009, cit. por Serras 2012, p.17), a implementação de uma *estratégia clara orientada para a aprendizagem, plasmada num plano de acção a longo prazo, articulado com o Projeto Educativo e com os planos curriculares da escola, o que implica trabalho colaborativo e uma equipa multidisciplinar, estável, motivada, dinâmica e coesa, que assegure as rotinas inerentes à gestão e dinamização das atividades*.

No rés-do-chão da instituição também podemos encontrar uma reprografia (figura 17), uma sala das auxiliares de ação educativa (figura 18), três casas de banho (masculina, feminina e para portadores de deficiência – figura 19), e um salão polivalente (figura 20), que era utilizado sempre para aulas de expressão físico-motora, repartindo um determinado horário, por todas as turmas. Este espaço também era utilizado, nos intervalos, sempre que as condições climatéricas exteriores não eram favoráveis.



Figura 17 – Reprografia

Fonte - Própria



Figura 18 – Sala das Auxiliares

Fonte: Própria



Figura 19 - Instalações Sanitárias
Fonte - Própria



Figura 20 - Salão Polivalente
Fonte - Própria

O 1.º piso é composto pelas salas do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Já no 2.º e último piso podemos encontrar uma arrecadação (figura 21), uma sala de professores (figura 22), uma casa de banho para adultos e uma sala de informática (figura 23). Neste momento, a sala de professores é pouco utilizada para o efeito, uma vez que os docentes se reúnem na biblioteca.



Figura 21 – Arrecadação
Fonte - Própria



Figura 22 - Sala de Professores
Fonte - Própria



Figura 23 - Sala de Informática
Fonte - Própria

Em relação ao exterior da escola, é possível verificar a existência de duas arrecadações, um compartimento onde se situa o sistema de aquecimento, um campo de futebol, um campo de basquetebol, ambos utilizados, por vezes, em aulas de expressão Físico-Motora, sempre que o clima assim o permite e existe também um grande pátio onde é possível brincar nos intervalos.

O intervalo é um dos momentos mais desejados pelas crianças, pois no recreio podem brincar livremente, saindo do ambiente formal da sala de aula. Deste modo, no recreio, a criança pode fomentar diversas habilidades, como a imaginação, a criatividade, a expressão, entre outras. Na perspetiva de Pedro (2005, cit. por Costa 2014, p.75), *o brincar é fundamental, pois permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades.*

Nesta sequência, é pertinente referir que a Escola Básica do Bonfim está muitíssimo bem equipada, o que nos possibilitou, enquanto estagiárias, a escolha e adaptação das melhores estratégias e materiais a utilizar, devido à diversidade dos mesmos, tendo em conta os objetivos que pretendíamos atingir em cada aula.

Referimos, também, que nos diferentes espaços da escola se encontram materiais que facilitam o dia-a-dia, tanto dos professores, como dos alunos, estando presentes, no seguinte quadro (quadro 1), alguns deles.

Local	Material existente
Salas de Aulas	Computador, quadro, retroprojektor, impressora, ábaco, diversidade de material didático, entre outros.
Biblioteca	Livros, Computadores, rádio, CD's, DVD's, tablets, rádio, máquina fotográfica, jogos didáticos, manuais escolares, fantoches, entre outros.
Reprografia	Fotocopiadora, material escolar diverso, MAB, Geoplanos, entre outros materiais.
Sala das Auxiliares de Ação Educativa	Micro-ondas, frigorífico, cafeteira elétrica, máquina de café, caixa de primeiros socorros, entre outros.
Sala de Informática	Computadores, leitores de DVD, televisão, instrumentos musicais, entre outros.
Arrecadação Interior	Diverso material de decoração da escola, sólidos geométricos, cartazes, mapas, entre outros.
Arrecadação Exterior	Bolas, cordas, arcos, colchões, sinalizadores, entre outros.

Quadro 1 - Material existente na instituição (Escola do Bonfim)
Fonte: Própria

Neste seguimento, e de acordo com Graells (2000, cit. por Moreira & Botas 2008, p. 257), é de destacar a importância da existência de uma vasta diversidade de materiais didáticos nesta instituição, pois os mesmos visam *fornecer informação; constituir guiões das aprendizagens dos alunos; proporcionar o treino e o exercício de capacidades; cativar o interesse e motivar o aluno; avaliar as capacidades e conhecimentos; proporcionar simulações, com o objetivo da experimentação, observação e interação; criar ambientes (contextos de expressão e criação).*

Deste modo, os materiais didáticos tornam-se uma ferramenta essencial tanto para os professores como os alunos, pois tornam o processo de ensino-aprendizagem mais profícuo e eficaz, auxiliando os alunos *a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem.* (Serrazina, 1991, p.37)

6.1. Organização da Equipa Educativa

Relativamente à equipa educativa, podemos referir que nesta escola se encontram quatro professoras titulares do Quadro de Agrupamento, que asseguram a docência dos 4 níveis de ensino (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos).

Na instituição, encontravam-se ainda colocados, no momento da nossa PES, dois professores de apoio que auxiliam os alunos com mais dificuldades na aprendizagem e com Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI), sendo um dos docentes responsável pelas aulas de apoio ao estudo, na turma do 1.º ano às terças e quintas-feiras, durante uma hora por dia.

Referimos, também, que nesta escola se encontram quatro professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), e três Auxiliares de Ação Educativa, sendo uma delas responsável pela organização da Biblioteca Escolar.

Considerando o papel das famílias para o contributo do sucesso escolar de cada aluno, foi realizada, no início do ano letivo, uma reunião de pais/ encarregados de educação, onde foram eleitos oito representantes dos pais, dois por cada sala/ nível de ensino. Os representantes de pais têm o direito e o dever de participar na resolução de problemas relacionados com o funcionamento da escola, permitindo a articulação entre os vários agentes de Educação.

Abreu (2011, p.22) partilha da mesma opinião, no que concerne à importância do envolvimento de todos os agentes educativos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, referindo que

é fulcral a comunicação entre casa/escola- escola/casa, ou seja, é importante existir uma grande cooperação ao nível do corpo docente e da comunidade escolar para que desta forma possa haver um trabalho de equipa que só trará benefícios para a criança, sendo um fator decisivo para o sucesso na aprendizagem

6.2. Organização do tempo

No que concerne à organização do tempo, no 1.º CEB, este é organizado de acordo com o cumprimento de um horário (anexo 3), que inclui todas as áreas curriculares disciplinares, o estudo do meio, o português, a matemática e as expressões, assim como contém a formação pessoal e social, que abrange as áreas curriculares não disciplinares, como o estudo acompanhado, a educação para a cidadania e as atividades de enriquecimento curricular.

O horário, em cada nível de ensino, deve ser cumprido e aplicado rigorosamente ao longo de todo o ano letivo, porém, sempre que for necessário, a distribuição semanal das aulas pode ser alterada, desde que seja devida e previamente justificada.

6.3. Caraterização e Organização do ambiente educativo

Para abordar criteriosamente este ponto, reiteramos que a nossa PES II foi realizada na Escola Básica do Bonfim, na turma A11, do 1.º ano de escolaridade, tendo como cooperante a professora Margarida Cardoso e como supervisora a professora Elisabete Brito. Como já foi salientado, a escola dispõe de variadíssimos materiais que facilitam e contribuem para o sucesso escolar das crianças, pois esta instituição oferece a cada aluno um ambiente acolhedor, nomeadamente nas salas de aula, local onde as crianças passam grande parte do tempo e, por esse motivo, são de extrema importância a organização do espaço, a temperatura, a iluminação e os recursos materiais nela existentes.

Por nos encontrarmos a realizar a PES II na turma do 1.º ano, a nossa sala situava-se no rés-do-chão, permitindo que as crianças mais novas não subam demasiadas escadas. Por outro lado, esta decisão representa a progressão que vai existindo, à medida que transitam para um novo ano, iniciam também uma nova etapa, mudando de sala.

Para Teixeira (2014, p.45) *a sala de aula deve ser organizada de forma a proporcionar diversas aprendizagens, por isso esta deve ser organizada de forma que todos os alunos tenham igual forma de participar nas atividades e na construção dos seus conhecimentos*, visando sempre o bom aproveitamento escolar.

A forma como a sala de aula está organizada, de acordo com Correia (2014, p.2) *define e determina a ação do professor, sendo o reflexo da nossa prática. A sala de aula deve ser assim, um ambiente rico e estimulante, onde a organização do espaço é fundamental para que os alunos possam vivenciar diversas experiências*.

Neste sentido, Arends (1995) refere que cada professor organiza a sala de aula consoante as necessidades da turma, adequando-se da melhor forma às suas funções. Assim sendo, ao longo do ano, sempre que as atividades assim o exigiam, o professor pode organizar a sala de aula, de diversas formas. É essencial *melhorar o espaço escola/ sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito, um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar*. (Reis & Teixeira 2012, p.163)

A sala de aula deve ser um espaço flexível, de fácil movimentação, visando proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem. Como Piaget (s/d, cit. por Hohmann & Weikart, 2009, p.19) preconiza, o *conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos*, assim, podemos referir que o modo como a sala de aula está organizada representa intenções e uma mensagem curricular, refletindo o modelo educativo do professor.

Seguidamente iremos caracterizar, de forma sucinta, a organização da sala de aula do 1.º ano de escolaridade, local onde a nossa PES II foi realizada.

Em relação aos espaços/zonas existentes na sala de aula, podemos distinguir os/as seguintes:

- espaço de arrumação - que contém dois armários e uma estante (figura 24), onde se encontram os dossiers individuais que contêm as fichas de trabalho já corrigidas pela professora e as capas com as fichas sumativas e o material de cada aluno. Os processos dos alunos estão guardados num desses armários, com chave, para estarem em segurança, uma vez que os mesmos acompanharão o aluno ao longo de toda a sua escolaridade.



Figura 24 - Armário de arrumação dos dossiês individuais e das fichas de avaliação

Fonte - Própria

- espaço de trabalho - constituído por 15 mesas e 29 cadeiras (figuras 25 e 26), dispostas em três filas. A disposição das mesmas é adequada a diferentes situações, de acordo com o comportamento das crianças, pois cada grupo de alunos é um grupo com características e personalidades próprias.



Figura 25 - Disposição das mesas na sala de aula do 1.º ano

Fonte - Própria



Figura 26 - Disposição das mesas na sala de aula do 1.º ano

Fonte - Própria

- zona do/a professor/a - constituído por duas mesas e três cadeiras, sendo que em uma das mesas se encontra o computador e a impressora. Na sala existe também um videoprojector que é utilizado pela professora, como uma das variadíssimas estratégias usadas ao longo das aulas, sendo as TIC uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.
- zona do quadro – com dois quadros magnéticos, um deles com a finalidade de afixar trabalhos, o outro para escrever e um painel em corticite para afixação de trabalhos (figura 27);



Figura 27 - Quadros da Sala de aula do 1.º ano

Fonte - Própria

7. Caraterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo

Antes de prosseguirmos para a caraterização socioeconómica e psicopedagógica do grupo, é importante salientar que os dados envolvidos na mesma foram recolhidos através do diálogo com os alunos, ao longo da PES II, resultando também da observação dos elementos constantes das fichas de cada aluno, no que concerne às habilitações e ocupações profissionais dos pais.

Todos os alunos da turma são de nacionalidade portuguesa, sendo que a maioria reside na cidade da Guarda. A turma era constituída por vinte e cinco crianças, treze meninos e doze meninas, tal como se pode verificar no gráfico 3.

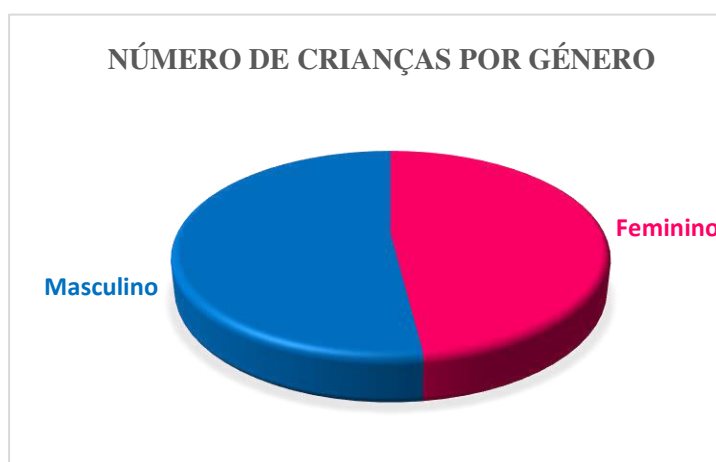


Gráfico 3 - Número de crianças por género
Fonte- Própria

As crianças da turma apresentam idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, como podemos constatar pela observação do gráfico 4. Destas, três crianças entraram com apenas cinco anos, completando os seis anos até ao dia 31 de dezembro do ano letivo 2015/2016. Dois alunos da turma celebravam o sétimo aniversário no início do ano letivo e as restantes entraram já com seis anos, completando os sete no ano de 2016.



Gráfico 4 - Idade das crianças
Fonte- Própria

Estas crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, encontram-se, segundo Piaget (1979), na segunda infância, distinguindo-se esta da primeira pelo recurso ao jogo simbólico para representar objetos e atitudes.

Para Vieira e Lino (2007, cit. Teixeira, 2011), o desenvolvimento cognitivo, de acordo com Piaget é um processo natural, universal e contínuo que se relaciona diretamente com os estádios de desenvolvimento da criança.

Na perspetiva de Barros (2011, p.19) o estágio pré-operatório subdivide-se em dois novos períodos, a inteligência simbólica e a inteligência intuitiva. Assim,

dos 2 aos 4 anos, a criança começa a encarar os estímulos como representativos de objectos. Começa a desenvolver-se a função simbólica, que será a base para a aquisição da linguagem. Este desenvolvimento irá permitir a aprendizagem da leitura; dos 4 aos 7 anos predomina o pensamento intuitivo, no qual a criança deduz por percepção directa, sem usar muito o raciocínio. Ela começa a desenvolver pensamentos mais complexos.

Neste sentido, e de uma forma geral, podemos referir que a turma observada demonstrou ser um grupo sociável, ativo e com grande motivação na realização dos trabalhos propostos, bem como em dialogar sobre diferentes assuntos e dar a sua opinião. É importante salientar que todos os elementos tinham um grande à vontade em falar e possuíam um vocabulário extenso para a sua idade. Os mesmos articulavam, no geral, bem as palavras, existindo apenas uma criança onde era possível observar algumas dificuldades nesta área.

Assim, podemos referir que embora existisse uma criança com algumas dificuldades na articulação das palavras, não havia nenhum aluno, até ao término da PES II, com NEE.

Cabe ao professor ser capaz de colmatar estas adversidades, pondo em prática estratégias diversificadas e eficazes que visam sempre o sucesso do aluno. Assim, torna-se essencial que, perante as dificuldades apresentadas por algumas crianças em determinados conteúdos, os professores sejam promotores de incentivo e determinação.

De acordo com o novo estatuto do aluno, art. n.º 7 alínea b), todas as crianças têm o direito de usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade e oportunidade no acesso. (Decreto-Lei n.º 51/2012). Naturalmente, todas as crianças são diferentes, e por esse motivo, apresentam ritmos de aprendizagem diferentes

Deste modo, é essencial que o professor transmita sempre aos alunos *feedbacks* positivos. Os trabalhos que os alunos vão realizando remetem para a aquisição de competências, que devem ser adquiridas pelos mesmos, num determinado período de tempo. Na opinião de Rabello e Passos (s/d), se as mesmas não forem alcançadas, por falta de ajuda ou pela complexidade destas, leva a uma inferiorização do *ego*, acabando por regredir, demonstrando-se assim a importância dos *feedbacks* positivos, por parte dos elementos próximos da criança, para que esta fase seja ultrapassada, de forma positiva.

Relativamente às famílias das crianças, podemos referenciar que nem todas vivem com ambos os progenitores e irmãos, uma vez que existem casais divorciados ou cujo um dos progenitores já faleceu. No que concerne ao número de irmãos, alguns alunos vivem com os seus meios-irmãos, sendo que dez elementos são filhos únicos, treze têm um irmão e apenas dois alunos têm dois irmãos. Assim, podemos constatar que, na sua maioria, os elementos da turma têm um irmão, tal como podemos verificar no gráfico 5.



Gráfico 5 - Distribuição das crianças, de acordo com o número de irmãos
Fonte: Ficha biográfica dos alunos

Consideramos que ter irmãos é um aspeto positivo na vida das crianças, pois o irmão é a companhia, o amigo que vai ensinar, orientar e ajudar, sempre que for necessário. Dessa forma, aprendem valores como o companheirismo, a partilha, a amizade, a solidariedade, entre outros. Os irmãos podem proporcionar momentos de afeto, aconchego e companhia. Nas relações entre irmãos tendem a existir sentimentos fortes e momentos de cumplicidade e rivalidade. Contudo, não são apenas importantes os irmãos, no percurso escolar do aluno, também os pais são de

extrema importância e imprescindíveis na formação da criança, influenciando o seu sucesso escolar.

Constatámos que o nível académico dos pais está diretamente relacionado com o acompanhamento escolar dos filhos, que é aplicado em casa. De facto, geralmente e de acordo com o que observámos, quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, maior é o acompanhamento dos alunos em casa. Alguns pais realizavam o trabalho que lhes competia na orientação do seu filho, auxiliando-o nas suas atividades; contudo, por vezes, concluímos que alguns pais queriam ajudar tanto o filho, na realização das tarefas propostas para casa, que acabava por prejudicar a autonomia do mesmo. Contrariamente, também observámos que alguns pais não possuíam uma participação tão ativa na aprendizagem do aluno, acabando por, dessa forma, também o prejudicar.

Relativamente às habilitações académicas dos pais dos alunos do 1.º ano, podemos referir que, tal como mostra o gráfico 6, as famílias dos alunos da turma se situam num nível médio alto, pois a maioria concluiu a licenciatura (dezanove pais) e apenas seis não concluíram o ensino secundário, quatro pais são mestres e um dos pais é doutor.

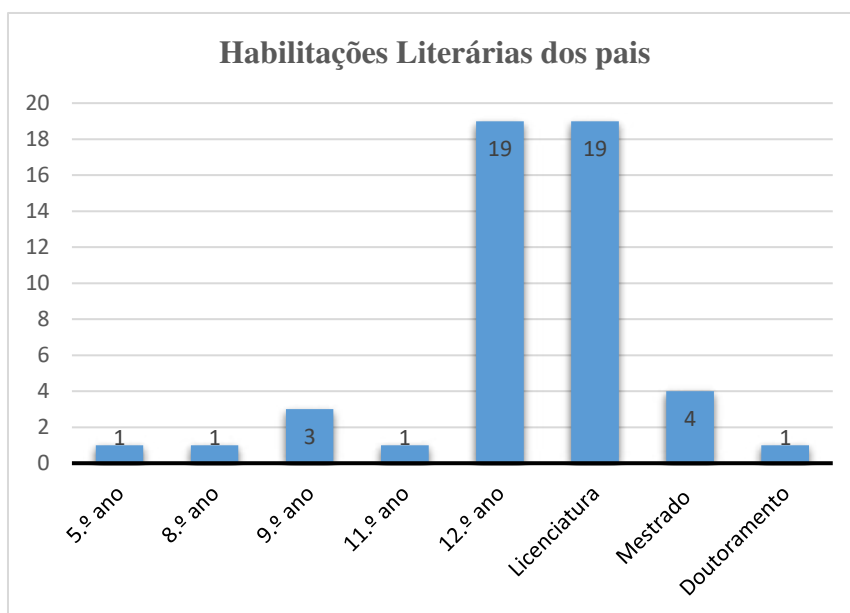


Gráfico 6 - Distribuição do número de pais de acordo com as habilitações literárias
Fonte- Fichas biográficas dos alunos

É essencial referir que a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar do aluno é de extrema importância para a dinâmica escolar. A participação dos mesmos altera consoante,

os graus de ensino, as diferentes idades das crianças, como também as expectativas dos pais e dos professores e seus objetivos (...) valorizar e estimular os pais à participação, bem como desenvolver estratégias de colaboração/cooperação envolvendo a família, as crianças, a escola e também a comunidade em que se está inserido, pode ser a linha orientadora para ajudar todas as crianças a desenvolverem-se e a integrarem-se na sociedade da qual fazem parte por inerência de vida. (Abreu 2012, p.16, 17)

Na LBSE (2005) é reiterado o direito dos pais no que se refere ao conhecimento e acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos. Para Madureira (2003, p.139) *a família participa nas ações promovidas pela escola (ações de apoio às famílias e ações respeitantes e curriculares) e progressão dos alunos em trabalho voluntário com a escola, participação em festas ou mesmo em atividades na sala de aula, na orientação e ajuda para a realização dos trabalhos escolares em casa, e nos órgãos de administração da escola.*

Nas escolas do 1.º CEB, após o período de aulas normal, existem atividades extracurriculares (AEC), sendo que na Escola do Bonfim podemos encontrar atividades como Artes Plásticas, Atividade Física, Dança, Música e Teatro, Explorar/Experimentar e Mundo Digital. A maioria dos alunos da turma frequentam este tipo de atividades, obtendo nestas boas classificações.

No quadro seguinte (quadro 2), podemos verificar o número de inscritos em cada uma das AEC, constatando que a maioria das inscrições se encontra nas Atividades Físicas e Artes Plásticas. É essencial referir, ainda, que dois alunos da turma estão inscritos em todas as atividades, permanecendo na escola todos os dias, após o horário normal de aulas.

Atividades de Enriquecimento Curricular	Número de Alunos
Atividade Física	7
Dança Música e Teatro	4
Explorar/Experimentar	5
Artes Plásticas	7
Mundo Digital	4

Quadro 2 - Número de alunos inscritos nas AEC

Fonte: Dados fornecidos pela Professora Cooperante

Assim sendo, as AEC, são atividades que, de certa forma, auxiliam os alunos na participação e execução de exercícios com uma vertente mais lúdica, de modo a poderem, nestas, realizar determinadas atividades, que no horário das aulas não têm oportunidade de as realizar, devido à ludicidade exigida. Nestas atividades os alunos permanecem na escola seguros e a aprender de forma divertida e criativa, importa ainda referir que por serem de carácter facultativo, as atividades não contam para a avaliação final do aluno.

Na nossa opinião, as AEC podem e devem ser enriquecedoras para a formação escolar da criança, porém, a participação nestas atividades retira tempo de estudo às crianças que, num nível superior, poderá ter impactos negativos.

Relativamente às avaliações da turma, pode constatar-se que a classificação geral da turma, no final do 1.º período, do ano letivo 2015/2016, foi de Bom, tal como se verifica no gráfico 7.

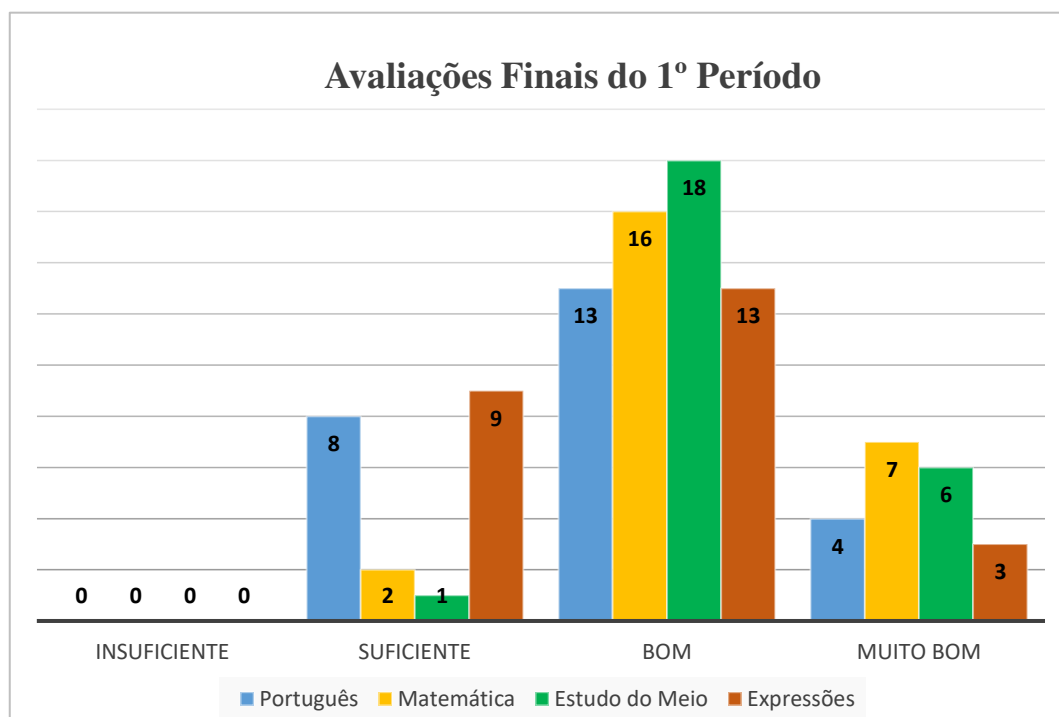


Gráfico 7 - Avaliações finais do 1.º Período
Fonte: Dados fornecidos pela professora cooperante

De uma forma muito sucinta, referimos que a avaliação é uma ferramenta que utiliza variadas estratégias com o intuito de recolher dados sobre o desenvolvimento do aluno. Através da observação, de questões abertas durante as aulas, de trabalhos realizados, de debates coletivos, e, também, através de provas sumativas, o professor avalia o aluno.

Capítulo II

Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada I e II

1. Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

Neste segundo capítulo iremos proceder a uma descrição da nossa PES I e PES II. Tendo em conta o número significativo de planificações em ambas as práticas, apresentaremos e analisaremos as que consideramos mais relevantes em cada área disciplinar, as quais apresentaremos, também, em anexo.

1.1. Contexto Legal da PES

No que concerne ao regime jurídico, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a habilitação profissional para a docência, tanto na educação pré-escolar, como no ensino básico, é adquirida pela licenciatura em Educação Básica e consequente obtenção do grau de mestre nos respetivos domínios pretendidos.

De acordo com o quadro legal, a Prática Profissional do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da ESECD, do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), que integra a Prática de Ensino Supervisionada (PES), é regido pelo despacho n.º 42/2012.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, tivemos a oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada, dividida em três: PES I, PES II, e PES III.

No regulamento n.º 412/2011 do IPG, publicado em Diário da República, estão descritas pormenorizadamente questões inerentes à organização e estruturação do funcionamento da PES, visando a desenvolver e complementar os cursos de mestrado, que conferem habilitação profissional para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB do IPG.

A PES promove a aquisição de aprendizagens, que nos fortalecem como futuros educadores/professores, tais como:

- Observar, conhecer e refletir sobre os comportamentos do grupo/turma;
- Recolher informações sobre os estabelecimentos de ensino;
- Aplicar aprendizagens adquiridas nas restantes unidades curriculares, em contexto sala de atividades/aula;
- Planificar todas as atividades/aulas, de acordo com os currículos;
- Refletir e avaliar as atividades realizadas;

- Promover práticas pedagógicas fundamentadas, com o intuito de melhorar a prática docente;
- Construir materiais e aplicar estratégias de forma a promover aprendizagens significativas;
- Organizar os dossiês de estágio da PES I e PES II;
- Realizar e defender em ato público o relatório final da PES.

O ciclo de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB tem a duração de três semestres, sendo que a componente prática, a PES I e a PES II, acontecem nos dois últimos semestres, um no ano letivo de 2014/2015, e outro no ano letivo 2015/2016.

Relativamente às duas primeiras, podemos referir que constituem a prática educativa no local, onde os alunos estagiários se deslocam para as instituições de ensino (Jardim-de-Infância e Escola do 1.º CEB), com o intuito de aplicar na prática as aprendizagens. Ao longo da PES I e PES II, o trabalho foi sempre realizado com o meu par de estágio. Tanto na educação pré-escolar, como no 1.º CEB foi importante ter comigo uma boa companheira de trabalho, aprendemos e trabalhamos uma com a outra.

Já sobre a PES III, podemos salientar que se trata de uma unidade curricular que tem como objetivo aprendermos a solucionar questões burocráticas inerentes à organização e administração educacional e escolar. Todas as vertentes da PES visam a formação e integração num ambiente escolar, sendo que cada uma delas complementam a outra.

Esta unidade curricular, de acordo com o GFUC (Guião de Funcionamento da Unidade Curricular), tem como principais objetivos: observar diretamente o comportamento da criança/grupo em contexto educativo, refletindo, assim, sobre o mesmo; promover aprendizagens para a formação da cidadania responsável, principalmente no âmbito da educação para a saúde, consumo, ambiente, convivência democrática e respeito pela diferença; fomentar práticas pedagógicas que permitam aprendizagens significativas e exequíveis; refletir sobre as Práticas Pedagógicas de forma a melhorar o desempenho do educador; avaliar a sua intervenção tendo em conta o ambiente e os processos educativos colocados em prática, assim como o fomentar das aprendizagens de cada criança/grupo; planificar tendo em conta o grupo, propostas de intervenção pedagógica.

Como referimos anteriormente, a PES decorreu em estabelecimentos de educação do pré-escolar e ensino do 1.º CEB, com os quais o IPG, nomeadamente a ESECD, possui protocolos de estágio. No nosso caso, a PES I decorreu no Jardim de Infância das Lameirinhas e a PES II decorreu na Escola Básica do Bonfim.

Deste modo, é pertinente referir que a PES tem o objetivo de transmitir um conjunto de competências essenciais aos aprendizes, futuros docentes, relativamente a aspetos inerentes à prática pedagógica futura. Assim, a PES visa *proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar*

seus conhecimentos em situações de prática profissional clássica, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se que, com isso, que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional. (Oliveira & Cunha, s/d, p.7)

Neste sentido, a PES é

o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidade, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007)

É de destacar que a PES possibilita aos estagiários, futuros docentes, a intervenção direta, no contexto educativo e, dessa forma, permite a ligação da teoria com a prática, sendo um momento privilegiado e insubstituível para a aprendizagem e mobilização de conhecimentos e competências do estagiário, adquiridas ao longo da formação, possibilitando que, no contexto real, coloque em prática aquilo que aprendeu, de acordo com as variadas situações que enfrentará no ambiente educativo.

De acordo com Caires & Almeida (2003, p. 148), a PES permite

aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática.

Com a elaboração deste Relatório de Estágio, procuramos uma formação mais profícua, através da observação, planificação e reflexão da prática. Neste sentido, antes de iniciarmos a PES, em ambos os momentos, foi-nos permitido um tempo de observação, sendo que este processo, de acordo com Estrela (1994), deverá ser sempre a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada.

Serafini & Pacheco (1990, p.2) defendem a importância da observação em ambiente sala de atividades/aula, como sendo uma estratégia na formação de professores, pois é essencial *aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar; aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo.*

O tempo de observação na PES I e na PES II foi de duas semanas, em cada um dos ciclos, considerando que foi necessário e suficiente para conhecermos melhor as instituições, os grupos de crianças e alunos com os quais iríamos trabalhar, percebendo quais eram as suas potencialidades e as suas dificuldades, permitindo-nos ainda contactar com a restante comunidade escolar. Assim, o futuro educador/professor vai construindo uma noção de desenvolvimento individual de cada criança, mesmo antes de iniciar a prática educativa.

O diálogo formativo, entre o educador/professor estagiário e o educador/professor cooperante, é essencial visto que desse modo é permitida a troca de informação constante acerca do grupo e das atividades a realizar, fomentando boas práticas, com um objetivo comum, o sucesso educativo da criança.

Ao longo da PES, fomos obedecendo a uma estrutura sequencial e articulada de atividades que iam sendo realizadas, de acordo com os objetivos que se pretendiam alcançar. Após a observação é necessário planear todo o processo educativo. Assim sendo, cada atividade que pretendíamos pôr em prática com as crianças/alunos teriam de ser previamente planificadas e preparadas. A planificação é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao educador/professor a consciencialização e a preparação pormenorizada das atividades definindo as finalidades que pretende atingir com as mesmas. Por esse motivo, as planificações estiveram sempre presentes na PES.

Zabalza (2000, p.47) preconiza que *a planificação é um fenómeno de planear, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para concretizar.*

As planificações realizadas eram diárias, em anexo está presente o modelo de planificações usado ao longo da PES I e da PES II (anexo 4) e, em cada uma delas estavam detalhados todos os passos, de todas as atividades que se pretendiam realizar e seguir ao longo do dia. Nesta linha de pensamento, Silva (2013, p. 11) refere ter a mesma opinião, pois reitera que a planificação *deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho.*

Planificar não é uma ação automática e irrefletida, mas antes uma ação consciente, tendo em conta os principais objetivos que se pretendem atingir e das possibilidades de recursos existentes para essa atividade/aula. É necessário que o educador/professor saiba o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, e de que forma vai avaliar.

Nem sempre se conseguem seguir de forma rígida as planificações realizadas, pois podem existir imprevistos ao longo das atividades/aulas, necessitando da adaptação de outras estratégias que até então não tinham sido planeadas. É necessário ter sempre uma estratégia alternativa previamente pensada, caso a que tenhamos pensado e planificado inicialmente não seja possível colocar em prática. Tal situação não é considerada um problema, mas sim um desafio, uma vez que o educador/professor deve ser capaz de improvisar e agir rapidamente, podendo aproveitar as conceções prévias que os alunos possuem sobre determinados conteúdos, para que, a partir das mesmas, cheguem a novos conhecimentos.

Para a realização das planificações, todos os educadores e professores têm à disposição um conjunto de documentos de orientação e apoio. Na educação pré-escolar, é-nos

disponibilizada as Orientações Curriculares par a Educação Pré-Escolar (OCEPE⁷, Ministério da Educação, 1997), as brochuras e as metas de aprendizagem. Do 1.º CEB, fazem parte documentos como o programa de português, de matemática, as metas de aprendizagem, as brochuras das diferentes áreas, o programa curricular de estudo do meio e das expressões (plástica, musical, dramática e físico-motora). Assim sendo, todas as planificações têm de conter determinadas exigências definidas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), para que, dessa forma, exista uniformidade em todas as instituições de educação do país.

Posto isto, no final de cada semana de regência, era redigida uma reflexão fundamentada sobre toda a prática aplicada ao longo da semana. Nesta descrevíamos as atividades que foram realizadas, o processo de operacionalização das mesmas, bem como as dificuldades e as facilidades sentidas, tentando, deste modo, colmatar qualquer dificuldade sentida, mudando e melhorando as estratégias a colocar em prática nas atividades futuras. O professor *deve saber refletir sobre a sua prática, para que seja agente de transformação*. (Pelozo, 2012, p.5)

A reflexão é, de facto, importante na PES, pois permite ao educador/professor melhorar a sua forma de atuar, ao descobrir novos caminhos, novas estratégias e soluções, projetando novos conhecimentos que lhes darão a possibilidade de transformar a prática futura, visando sempre a evolução das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Freire (1997, p.43), salienta que *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*.

1.2. Contexto Institucional

A PES é imprescindível na formação de alunos para a prática futura. Este momento é rico em aprendizagem, partilha e socialização. Ao longo deste percurso vamos aprendendo paulatinamente a comportar-nos e agir como educadores e professores, estando responsáveis pelo bom funcionamento do grupo/ turma.

Como já foi referido, tanto a PES I como a PES II foram realizados em estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque.

No que diz respeito à PES I, esta foi realizada com a minha colega de estágio, durante três dias por semana, das 09h às 12h e das 14h às 16h, no Jardim-de-Infância das Lameirinhas, sob a orientação da professora supervisora Filomena Velho e da educadora cooperante Isabel Rato. A PES I decorreu do dia 24 de fevereiro de 2015 ao dia 11 de junho de 2015. A PES II decorreu na Escola Básica do Bonfim, sob orientação da professora supervisora Elisabete Brito e

⁷ No ano em que a nossa PES I e PES II foram realizadas as OCEPE em vigor eram as definidas em 1997, atualmente existe um novo documento em vigor, atualizado em 2016.

da professora cooperante Ana Margarida Cardoso. Esta foi realizada ao longo de três dias semanais, do dia 06 de outubro de 2015 ao dia 20 de janeiro de 2016, das 09h às 12h15m e das 14h às 16h15m, sendo que uma semana regia eu, na semana seguinte regia a minha colega de estágio. As respetivas educadoras e professoras cooperantes do contexto e nível de ensino onde foi decorrida a PES, tinham, essencialmente, a função de nos orientar, apoiar, coordenar e observar na planificação e execução das atividades escolares.

Tanto a PES I como a PES II se iniciaram com o período de observação de duas semanas e, posteriormente, o período de intervenção pedagógica em ambos os ciclos de ensino.

2. Experiências de ensino e aprendizagem

Todos os educadores e professores partilham o mesmo desejo, o desenvolvimento global da criança e o sucesso educativo do aluno. Para isso, é necessário a formação de educadores e professores competentes para formar gerações futuras e com preparação profissional adequada.

Não basta ensinar os conteúdos programáticos, é também fundamental transmitir bons valores às crianças, guiá-las na sua vida escolar, formá-las como seres autónomos e competentes para se integrarem na sociedade.

Neste sentido, é de salientar que a formação de educadores/professores é a base essencial para a existência de bons profissionais e, por esse motivo, a PES é uma fase imprescindível para a nossa formação e prática futura.

Neste sentido, Pelozo (2007, p. 2) refere que *o estágio, amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, consequentemente possibilitará uma adequada intervenção da realidade*. Assim, é de salientar que todas as aprendizagens teóricas obtidas ao longo do curso de mestrado são importantes, bem como a prática pedagógica, pois é uma parte integrante e importante do currículo, na formação dos futuros professores.

Na perspetiva do mesmo autor (p.2), refere que a PES não garante *uma preparação completa para o magistério, mas possibilita que o futuro educador tenha noções básicas do que é ser professor nos dias atuais, como é a realidade dos alunos que frequentam a escola, entre outras*.

Deste modo, é necessário refletir acerca das especificidades de cada um destes níveis de ensino, a partir da experiência que realizámos no âmbito da PES, com o contacto direto com a educação pré-escolar e do 1.º CEB, sendo que *essa oportunidade de observação e reflexão sobre a prática permitirá que o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-*

se como profissional politizado desde o início de sua carreira (Pelozo 2007, p.2). É através da PES que as experiências de estágio são expostas e refletidas coletivamente, com a finalidade de encontrar soluções, métodos e estratégias mais eficazes, para o grupo/aluno.

Assim, neste capítulo, serão enunciadas e descritas as experiências de ensino e aprendizagem, que ao longo da PES, foram desenvolvidas, tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1.º CEB. Nesse sentido, serão descritas sucintamente algumas planificações, tarefas, estratégias, materiais e técnicas usadas no decurso das atividades, visando sempre o sucesso educativo.

2.1. Experiências de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar

Como é reiterado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997 p.15), um dos princípios gerais estabelecidos na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) salienta que *a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*

Neste sentido, Barbosa (2009, p.10) preconiza que *a educação pré-escolar tem sido, nas sociedades actuais um bem e um instrumento de libertação, um bem para os que a obtêm, um mal para quem dela fica privado* e, por esse motivo, torna-se essencial, apesar de não ser obrigatória, que a criança frequente a educação pré-escolar, para que a mesma fomente competências, com o objetivo de uma melhor formação para a sua inserção na sociedade, para serem cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários. Para que seja promovido esse processo, o educador deve adotar uma postura investigativa, crítica e reflexiva.

O educador tem o papel de estimular na criança o desejo de aprender mais, a ânsia de questionar tudo o que a rodeia, proporcionando diversos contextos de aprendizagem, onde a criança constrói o seu próprio saber, através da observação, experimentação e interpretação dos resultados obtidos. As aprendizagens devem ser progressivamente mais complexas, para que, paulatinamente, a criança seja incentivada a não desistir, chegando cada vez mais longe nas suas aprendizagens e descobertas.

Na educação pré-escolar não existe um programa, existe sim um documento orientador, as OCEPE (1997). Este, por ser abrangente, permite que o educador fundamente as suas opções educativas, facilitando a adoção de estratégias mais eficazes, organizadas e estruturadas, para que dessa forma, sejam fomentadas competências que permitam às crianças reconhecerem o seu desenvolvimento e progresso.

Relativamente a outros documentos orientadores, inerentes à educação pré-escolar, o Ministério da Educação também disponibiliza diferentes brochuras e publicações, com o intuito de orientar os educadores para diversas atividades e divulgar diversos projetos que podem interessar os mesmos. Existe também um dossiê de metas de aprendizagens que define e especifica as aprendizagens que as crianças devem atingir até terminarem o período de permanência na educação pré-escolar. Estes documentos, ao complementarem-se, permitem que o educador tenha uma flexibilização na prática pedagógica, possibilitando a escolha de diversas estratégias para abordar variados conteúdos.

Nas OCEPE encontram-se identificadas três áreas de conteúdo, onde são referidos os objetivos das mesmas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Conhecimento do Mundo, e a Área de Expressão e Comunicação, sendo esta última subdividida em domínios, das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e, ainda, o domínio da matemática, como podemos verificar na figura 28.

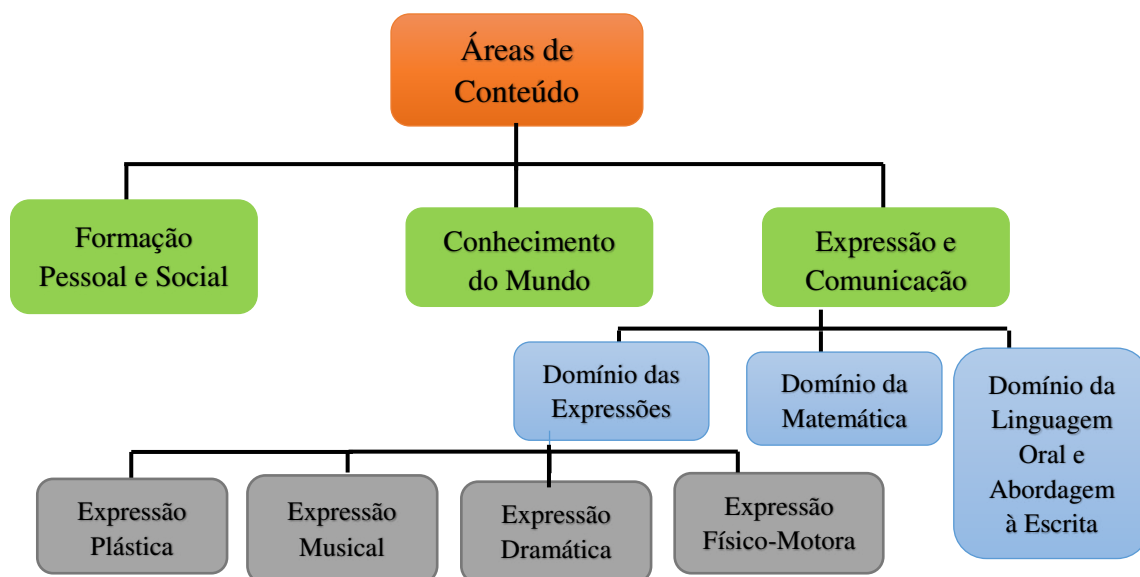


Figura 28 - Áreas de conteúdo desenvolvidas na Educação Pré-escolar
Fonte- Própria, com base nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997)

Como já foi referido anteriormente, o período de frequência das crianças, no jardim-de-infância ocorre entre os 3 aos 5 anos, sendo um período importantíssimo para a preparação da vida escolar das crianças, para a convivência em sociedade, sendo o período onde adquirem, entre outras, noções de regras e rotinas.

Na PES I, tivemos oportunidade de conviver diretamente com um grupo de oito crianças, dos 3 e 4 anos, no Jardim-de-Infância das Lameirinhas, sendo que o estágio foi realizado conjuntamente com a minha colega de estágio, pois na educação pré-escolar trabalhávamos sempre em pares, porém as reflexões eram sempre individuais, cada estagiário tem a

responsabilidade e o dever de refletir, individualmente, sobre as atividades que realizou e estratégias que usou diariamente. Assim, durante três dias por semana, tínhamos a responsabilidade de, em conjunto, planejar as atividades, bem como preparar e construir os materiais e estratégias a utilizar nas mesmas.

Inicialmente, durante duas semanas, tivemos a oportunidade de observar o contexto, contactando diretamente com o grupo, sem desenvolver com as crianças atividades, apenas com o intuito de ficarmos a conhecer melhor o seu comportamento, a gestão das atividades e das rotinas, as estratégias que melhor resultavam, entre outros aspetos, de modo a refletir e colocar em prática, futuramente, uma prática pedagógica mais profícua e eficaz.

Posteriormente, passámos à prática, sendo que em cada planificação que realizámos era essencial recorrer sempre às áreas de conteúdos, definidas nas OCEPE, explicitando os objetivos que pretendíamos alcançar, as estratégias mais eficazes, tendo em conta o grupo, os recursos que tínhamos e a avaliação, dando continuidade ao trabalho e à temática já iniciada pela educadora cooperante.

Deste modo, tentámos manter um encadeamento entre as atividades realizadas, para que cada área de conteúdo contemplada nas OCEPE fosse trabalhada de forma organizada, em interdisciplinaridade entre todas, procurando sempre uma coerência e progressão dos conteúdos, partindo de uma área ou domínio, para chegar a todas as outras.

Diariamente, as atividades eram iniciadas através do diálogo, no tapete da sala, definindo e organizando as atividades que pretendíamos realizar ao longo do dia, em cooperação com o grupo, tendo em conta os interesses, o sucesso e as dificuldades de cada criança.

Seguidamente, iremos descrever, de uma forma global, as áreas curriculares trabalhadas, referenciando o que contempla cada uma delas e apresentando, em anexo, algumas planificações das atividades realizadas com o grupo, exemplificando, em cada área, as atividades exploradas.

2.1.1. Formação Pessoal e Social

A área da formação pessoal e social é descrita como a área integradora de todo o processo educativo pré-escolar.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.51), *a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.*

Neste sentido, por se tratar de uma área transversal, a formação pessoal e social torna-se a base e enquadramento de todas as outras e, dessa forma, está presente diariamente em todas as

atividades planeadas e realizadas com o grupo. Na educação pré-escolar, torna-se essencial que existam momentos de transmissão de atitudes e valores, momentos de partilha, socialização, favorecendo a autonomia das crianças, a partilha do poder, de responsabilidade e o desenvolvimento da identidade, bem como promover a educação multicultural, estética e para a cidadania.

Na área da formação pessoal e social, como em todas as outras, o educador deve valorizar, estimular e incentivar os progressos das crianças, fomentando a autonomia e a autoestima, permitindo que a criança melhore as relações que estabelece com a sociedade. Diariamente, esta área esteve presente em todas as atividades, pois tivemos o cuidado de alcançar sempre, em cada interação com o grupo, os objetivos e competências inerentes à mesma.

É no jardim-de-infância que o educador deve fornecer às crianças diversas vivências ricas em experiências, que permitam o desenvolvimento da criança, enquanto pessoa e membro da sociedade, autónoma, livre e solidária.

Em anexo, encontra-se a planificação (anexo 5) de uma atividade realizada no exterior da sala de atividades (figura 29), com o intuito de as crianças visualizarem e aprenderem alguns sinais de trânsito que iam observar ao percorrer algumas ruas da cidade da Guarda.



Figura 29 - Saída de Campo, com o intuito de observar sinais de trânsito
Fonte - Própria

Ao longo do percurso, tivemos a oportunidade de constatar que as crianças tinham interiorizado os sinais explorados na sala, em atividades realizadas anteriormente, bem como a sua função, pois quando aparecia algum sinal eram elas que nos avisavam, referindo, rapidamente, o que teriam de fazer os carros ou os peões, perante a sinalização (figura 30 e 31).

Na nossa opinião, o que motivou mais o grupo, durante o passeio, foi quando as crianças observaram o semáforo, tendo também tido a oportunidade de passarem na passadeira, obedecendo à cor da luz do mesmo.

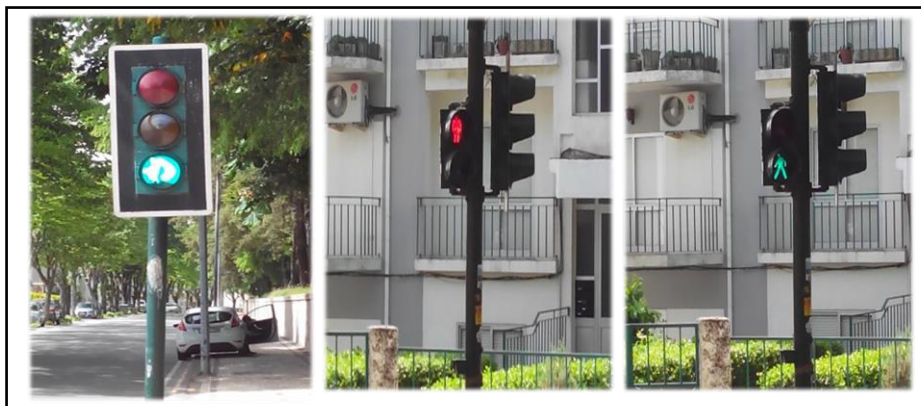


Figura 30 - Alguns dos sinais de trânsito observados
Fonte - Própria



Figura 31 - Sinais de Trânsito observados
Fonte - Própria

Quando regressaram à sala, as crianças puderam registar e afixar no quadro aquilo que observaram e experienciaram na atividade realizada e colocaram também alguns dos sinais de trânsito que conheceram e aprenderam a identificar em atividades anteriores (figura 32).



Figura 32 - Registo e afixação dos sinais de trânsito, no placard da sala
Fonte - Própria

No decorrer do estágio, foi possível desenvolver diversas atividades inerentes à formação pessoal e social, no qual as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver atitudes, valores,

espírito de partilha, aprenderam a respeitar os colegas e a aceitar regras, participaram ativamente na resolução de problemas, cooperando em equipa e adquirindo autonomia.

A formação pessoal e social remete para o fomento de capacidades de observação, atenção e conhecimento de si próprio, da sua família e dos outros. As rotinas diárias existentes na sala do pré-escolar e as regras de higiene pessoal contribuem também para incentivar a responsabilidade e autonomia das crianças.

2.1.2. Conhecimento do Mundo

As crianças são, naturalmente, curiosas e têm a necessidade de conhecer e explorar o mundo que as rodeia, compreendendo-o, atribuindo-lhe significado, sendo que é através da interação com as pessoas, ideias e materiais que as mesmas constroem o conhecimento do mundo que as rodeia, e que elas tanto anseiam conhecer e compreender.

De acordo com as OCEPE, a sensibilidade às ciências, na educação pré-escolar, parte normalmente da curiosidade e dos *interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais*. (Ministério da Educação, 1997, p.82). Assim, a área do conhecimento do mundo, visa proporcionar aprendizagens pertinentes e significativas para as crianças e não o fomento de um saber enciclopédico, sendo que é através da atividade física e mental que a criança aprende.

Nas OCEPE é descrito que *a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento* (Ministério da Educação, 1997, p.79). Deste modo, é pertinente referir que a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade das crianças, pois o desejo de saber e compreender o porquê é normalmente característico em crianças em idade pré-escolar.

Ao longo do estágio pudemos realizar diversas atividades que visavam o conhecimento do mundo. Em anexo encontra-se uma planificação exemplificativa de uma atividade nesta área de conteúdo (anexo 6). A mesma tinha como centro de interesse a abordagem às profissões, nomeadamente à profissão de enfermeiro. Para introduzirmos esta atividade, realizámos uma pequena dramatização improvisada, tendo como base e música de fundo intitulada “Naquela linda manhã”⁸. A letra da mesma é alusiva a um menino que enquanto brincava no jardim, caiu, pois não obedeceu à mãe que lhe tinha dito para não correr mais. A dramatização foi elaborada de acordo com a letra da música sendo que, no final, o menino é ajudado pela enfermeira.

⁸ Música “Naquela linda Manhã”: <https://www.youtube.com/watch?v=revAmMimf5I>, visto em 10/09/2016.

O papel da enfermeira (enfermeira Teresa) foi interpretado pela minha colega de estágio e o papel do menino (Santiago) foi interpretado por mim. Na improvisação, a enfermeira Teresa, após a queda do menino, tratou das feridas e foi ajudada pelo grupo, assumindo todos o papel e responsabilidade de enfermeiros (figura 33 e 34).



Figura 33 - Algumas imagens alusivas à dramatização
Fonte - Própria



Figura 34 - Algumas imagens alusivas à dramatização
Fonte - Própria

Ao longo da dramatização fomos referindo qual a principal função do enfermeiro/enfermeira, fomos também mostrando alguns utensílios utilizados por estes profissionais, como a mala de primeiros socorros, o algodão, pensos, soro fisiológico, o estetoscópio, toucas, máscaras, luvas, seringas, entre outros, referindo qual a função de cada um deles.

No seguimento da improvisação, pudemos verificar que as crianças ficaram fascinadas com todos os materiais que iam descobrindo e manipulando, nomeadamente o estetoscópio, mostraram-se encantadas com a sua utilização pois, através deste, podiam escutar o seu próprio coração, bem como o coração dos colegas (figura 35).



Figura 35 - Algumas imagens alusivas à dramatização

Fonte - Própria

Neste seguimento, as crianças colocaram as tocas e as máscaras, para poderem ajudar a enfermeira a fazer o curativo do menino Santiago, desinfetaram com soro fisiológico e algodão e colocaram um penso (figura 36).



Figura 36 - Algumas imagens alusivas à dramatização

Fonte - Própria

Após a dramatização foi criada uma nova área de atividades na sala, o cantinho do Enfermeiro (figura 37), com a mala de primeiros socorros, duas batas pequenas e um boneco. Neste espaço elas podiam brincar, aplicando os conceitos e conhecimentos aprendidos na atividade. Todos os materiais eram adequados para as crianças manipularem



Figura 37 - Cantinho do Enfermeiro

Fonte - Própria

De um modo geral, as crianças mostraram-se interessadas e motivadas em aprender mais, pois durante a dramatização mostraram-se bastante atentas e surpreendidas com o que iam aprendendo e experienciando. Como em todas as atividades que realizámos, ao final do dia, afixámos no placard da sala (figura 38), algumas imagens dos utensílios que as crianças aprenderam e manipularam ao longo da atividade, colocando também uma sequência de imagens alusivas ao que se sucedeu durante a dramatização.



Figura 38 - Placard alusivo ao centro de interesse do dia
Fonte - Própria

Em idade pré-escolar, as crianças necessitam de ser encorajadas no âmbito da área do conhecimento do mundo. É importante que as crianças tenham a oportunidade de comunicar as suas ideias, de modo a que se tornem explícitas. É através do diálogo, entre as crianças e os adultos, que se realiza uma partilha de ideias, sendo estas passíveis de serem modificadas ou ampliadas, no confronto com outras ideias.

Seguindo esta linha de pensamento, e de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.82) a *área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude experimental*. Portanto, é essencial que a criança desenvolva um papel de descoberta em todas as práticas experimentais.

Tanto na atividade acima descrita, como em todas as outras, tentámos que as crianças confrontassem e propusessem ideias e explicações, de acordo com a realidade experienciada, assim o que é *essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica* (Ministério da Educação, 1997, p. 85).

2.1.3. Expressão e Comunicação

Na área de Expressão e Comunicação, é de salientar que emergem três domínios interligados que se complementam com esta e as restantes áreas, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio das expressões. Neste último domínio, podemos considerar a existência de quatro vertentes, a expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática e a expressão físico-motora.

A área de expressão e comunicação está intimamente relacionada com as restantes áreas e domínios, *porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia* (Ministério da Educação, 1997, p.56).

Seguidamente, iremos perceber sucintamente o que cada um dos domínios e vertentes dinamiza e promove, sendo que em anexo estará presente uma planificação exemplificativa, de atividades realizadas com as crianças, alusivas a cada domínio.

2.1.3.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

É, de facto, na educação pré-escolar, o momento certo para a criança contactar com a aprendizagem e aquisição da linguagem oral, bem como, cada vez mais, é essencial que a abordagem à escrita faça parte da rotina da criança, sendo que estes domínios permitem que a mesma adquira diversas competências essenciais para o seu desenvolvimento.

De facto, desde muito cedo que a criança contacta com a linguagem oral e com a linguagem escrita, mesmo antes de entrar para a educação pré-escolar, sendo nesta que as mesmas devem ser exploradas e valorizadas.

Ao longo da PES I foram realizadas diversas atividades para fomentar a linguagem oral, sendo o domínio mais explorado. Referimos como exemplo os diálogos enriquecedores em grupo, sendo que, nesses momentos, utilizámos uma correta construção frásica, com vocabulário correto e variado. O desejo de comunicar com os colegas foi igualmente fomentado, pois permitimos que o grupo se expressasse livremente, transmitindo ideias, opiniões, vivências, adquirindo um vocabulário mais enriquecedor e desenvolvendo determinadas competências.

A criança tem a necessidade de transmitir os seus pensamentos, sentimentos e de captar a informação transmitida pelos que a rodeiam, utilizando, para isso, a comunicação oral. Na

educação pré-escolar, o educador tem a função de *criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças* (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Deste modo, a forma como os adultos comunicam com as crianças é essencial para a aquisição de vocabulário correto, transmissão de ideias, opiniões e sentimentos.

O diálogo em grande e pequeno grupo, o reconto de uma história escutada, através das diversas formas de apresentação (livro ou PowerPoint), o conto de uma história através da observação das imagens, a explicação de acontecimentos vivenciados, a partilha de ideias, sentimentos e a aprendizagem de novo vocabulário, são exemplos de atividades interessantes, que foram realizadas na educação pré-escolar, visando o fomentar da linguagem oral, bem como uma iniciação ao contacto da linguagem escrita.

Atualmente, as crianças contactam cada vez mais precocemente com a linguagem escrita, no seu dia-a-dia. Nas tecnologias, na sociedade, nos jornais, livros infantis, entre outros, a criança vai contactando com a linguagem escrita, e desse modo, o educador tende a tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe o contacto com as diferentes funções do código escrito, fomentando os conhecimentos dos mesmos.

Relativamente à abordagem à escrita, esta é feita de um modo abrangente, tendo a criança a oportunidade e capacidade de “imitar” a escrita de letras e, posteriormente, de palavras. A abordagem à escrita reflete ser uma conquista para todas as crianças, atribuindo-lhes uma certa identidade pessoal, no entanto é essencial que seja promovida e explorada, na educação pré-escolar.

Podemos referir exemplos de atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, como o poema explorado e decorado no dia do pai. Realizámos também uma reflexão em grupo, após a saída de campo aos Bombeiros voluntários, referindo o que observaram e vivenciaram no dia anterior (figura 39 e 40), promovendo, entre outras competências, a partilha de ideias, questões e a aquisição de novo vocabulário.



Figura 39 - Saída de Campo aos Bombeiros Voluntários da Guarda
Fonte - Própria



Figura 40 - Saída de Campo aos Bombeiros Voluntários da Guarda
Fonte - Própria

Outra atividade realizada, neste âmbito, foi a apresentação de uma história (anexo 7), em PowerPoint, para a temática da sinalética das caminhadas, tendo como base o livro “Hansel e Gretel- A casinha de chocolate” dos irmãos Grimm, porém alterámos o nome das personagens para “Maria e João” (anexo 8). Para esta atividade, foi necessário o computador, o retroprojektor e a tela. A história foi contada por nós, apresentando ao grupo apenas as imagens, de uma forma mais simplificada e adequada à faixa etária (figura 41), direcionando a atenção da criança para as imagens, promovendo a imaginação e a fantasia. A exploração da história tinha como objetivo a preparação do grupo para a introdução da sinalética das caminhadas, que iria ser trabalhada numa próxima sessão.

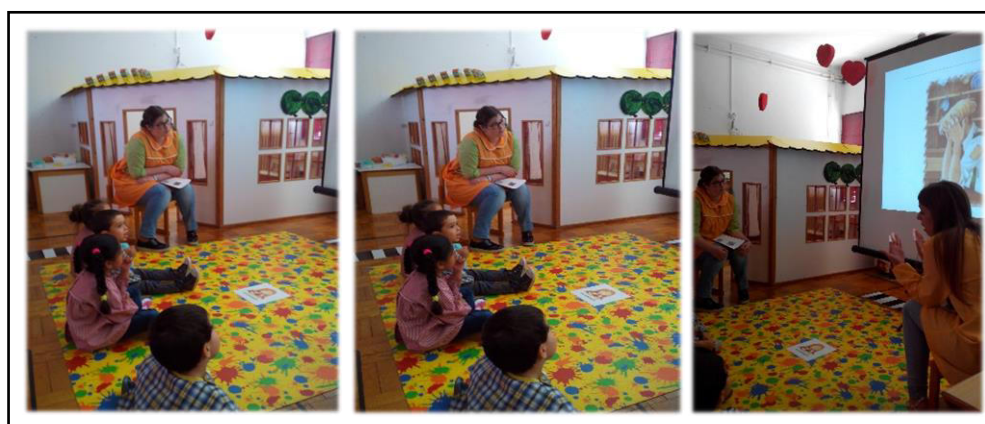


Figura 41 - Exploração da história "A casinha de chocolate - Maria e João"
Fonte - Própria

No final da apresentação, solicitámos o grupo que recontassem a história escutada e que sugerissem outro final para a mesma. Em toda a atividade o grupo mostrou-se interessado, concentrado e admirado com o que iam escutando e imaginando da história. Estas e outras atividades foram diariamente exploradas de forma natural, visando sempre a sensibilização para a existência de um código oral e escrito.

No que concerne à abordagem à escrita, também podemos referir que foi trabalhada paulatinamente, contudo, de forma mais espontânea, tendo em conta a faixa etária do grupo,

através, por exemplo, do registo das atividades realizadas, através do desenho, da imitação das letras/palavras, ou com o registo do próprio nome nas folhas, tanto das fichas de trabalho, como em desenhos ou em outros trabalhos realizados e, também, através do contacto com os livros, na área da leitura, presente na sala.

2.1.3.2. Domínio da matemática

Também o domínio da matemática deve ser precocemente explorado, pois as noções matemáticas fazem parte do nosso dia-a-dia. Na educação pré-escolar, as noções matemáticas têm por base as vivências e as rotinas das crianças, permitindo que inicial e inconscientemente ela realize princípios lógicos, como classificar, formar conjuntos, ordenar, seriar, ou mesmo formar padrões.

A aprendizagem da matemática é essencial, uma vez que é utilizada no nosso quotidiano. Ao educador cabe o papel de *partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas* (Ministério da Educação, 1997, p.73).

Ao longo da PES I, foram realizadas atividades que promoviam no grupo a noção de tempo e espaço, com o preenchimento do quadro de presenças, quando em grupo cantávamos a música do “bom dia”, sendo que a mesma referia o dia da semana em que estávamos, os próprios jogos presentes na sala ou até mesmo a presença de vários “cantinhos” na sala, promovem a aquisição de noções matemáticas.

Este domínio foi naturalmente explorado, ao longo da PES, com a realização de diversas atividades, como por exemplo, a seriação e sequência de um determinado objeto, tendo em consideração diversos tamanhos. Nesta atividade, e como seguimento da visita ao quartel dos Bombeiros, levámos para a sala quatro carros dos bombeiros de brincar, todos diferentes e com dimensões também distintas.

Inicialmente, o grupo teve a oportunidade de explorar diversas noções matemáticas, como grande/pequeno, para seguidamente, organizar e seriar os carrinhos, do mais pequeno para o maior, e vice-versa, como mostra a figura 42.



Figura 42 - Atividade de organização e seriação, tendo em conta a proporção
Fonte - Própria

Posteriormente, realizaram o mesmo exercício, na garagem de cartão, construída por nós. A garagem continha o espaço delimitado com linhas de estacionamento, para cada carrinho, de acordo com o tamanho de cada um. Neste seguimento, cada criança teve a oportunidade de organizar os carrinhos de acordo com o espaço correspondente (figura 43).



Figura 43 - Atividade de organização e seriação, tendo em conta a proporção
Fonte - Própria

Com esta atividade visava-se promover a noção de “maior que...” e “menor que...”, comparando as proporções de objetos, como os carrinhos, desenvolvendo a noção de crescente e decrescente.

Em anexo (anexo 9), encontra-se a planificação de uma outra atividade promotora da aquisição de noções e conceitos matemáticos. Nesta sessão, levámos para a sala alguns sinais de trânsito, em cartão, construídos por nós (figura 44- sinal STOP, sentido proibido, passadeira, perigo crianças por perto/escola, virar à direita, virar à esquerda, seguir em frente). O objetivo da atividade foi aprenderem e compreenderem a função e significado de cada sinal, para a realização de uma atividade de orientação, que se realizou no dia seguinte, na sala.



Figura 44 - Sinais de trânsito construídos em cartão
Fonte - Própria

De seguida, analisámos as cores dos sinais fazendo dois conjuntos, com a ajuda de dois arcos, um vermelho outro azul. As crianças tiveram de colocar os sinais no círculo que correspondia à sua cor, ou seja, os sinais onde predominava a cor vermelha no arco vermelho e os sinais azuis no arco azul.

Seguidamente, os sinais foram explorados tendo como base a sua forma geométrica, o quadrado, o triângulo e o círculo. Para isso, mostrámos às crianças quatro caixas identificadas através de uma imagem de figuras geométricas colado à frente, de acordo com as formas exploradas anteriormente, com o objetivo do grupo colocar os sinais de trânsito na forma correspondente, por exemplo, o sentido proibido que tem a forma de círculo tinha de ser colocado na caixa que tinha um símbolo com a forma de um círculo, tal como se verifica na figura 45.

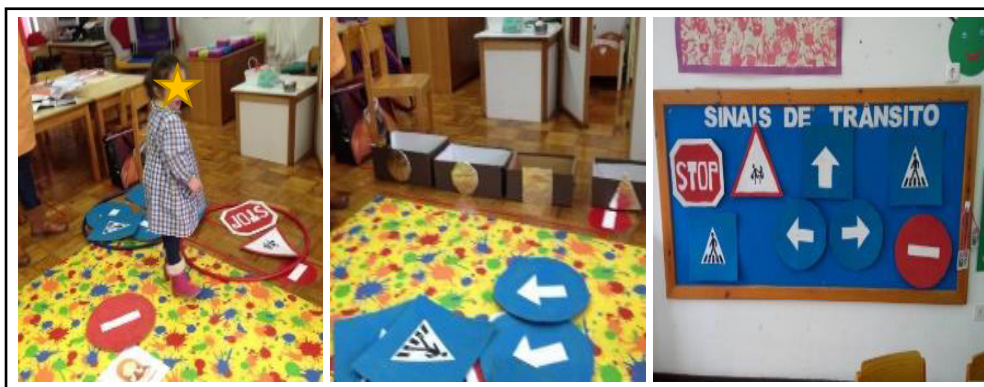


Figura 45 - Atividade de organização e seriação
Fonte - Própria

Foram muitas as estratégias utilizadas para a exploração do domínio da matemática, com o intuito de fomentar, nas crianças, noções matemáticas, como a formação de conjuntos, seriar e ordenar objetos, reconhecendo propriedades como “grande/pequeno”, “alto/baixo” e “grosso/fino”.

Através da utilização de material didático específico, ou através da exploração de material não estruturado, presente no dia-a-dia, podemos desenvolver a aquisição de conceitos

matemáticos, uma vez que *a utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais*, como é preconizado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.75).

2.1.3.3. Domínio das Expressões

No que concerne ao domínio das expressões, este engloba quatro vertentes da expressão: a plástica, a musical, a dramática e a motora. Na educação pré-escolar, o domínio das expressões é explorado intensivamente, uma vez que permite, às crianças, uma maior liberdade de expressão.

As OCEPE (Ministério da Educação 1997, p.57) referem que,

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.

As artes oferecem à criança o poder de refletir, reconhecer e desenvolver os seus pensamentos e emoções. As diferentes expressões, que serão abordadas seguidamente, são meios de comunicação que despertam para a sensibilização estética, sendo que é essencial a intervenção do educador, devido à necessidade de um correto domínio de instrumentos e técnicas. Um dos objetivos primordiais das expressões é, no fundo, engrandecer a qualidade do Ser. Rodrigues (2002) reforça preconizando que o indivíduo se revela em tudo o que faz, por isso, através da pintura, da modelação, da dança e da música, exprime sentimentos, ideias e emoções.

2.1.3.3.1. Expressão Plástica

Na educação pela arte, o termo expressão plástica é utilizado para designar a forma de expressão e criação através da modificação e manuseamento de materiais diversos, utilizando diversas técnicas. Nestas atividades artísticas são utilizados diferentes materiais, como por exemplo o gesso, a pedra, o barro, o plástico, a madeira, entre muitos outros.

Na perspetiva de Sousa (2003, p. 160) *a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obra de arte, mas na criança e no desenvolvimento das suas capacidades*, assim esta é uma atividade natural, livre e espontânea.

Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 61) as atividades de expressão plástica podem ser *de iniciativa da criança ou propostas pelo educador, partindo das vivências individuais ou do grupo*, por este motivo educador tem um papel muito pertinente para valorizar e estimular as descobertas da criança, para que assim esta continue a sua criação, desejando aperfeiçoar e fazer sempre melhor.

Com o intuito de proporcionar este progresso existem diversas técnicas que as crianças podem utilizar, como por exemplo: o desenho, a pintura, a digitinta, a colagem a modelagem, entre outras, e também materiais mais apropriados para este fim como lápis, papel, tintas, pinceis, barro, gesso, entre outros. As técnicas de expressão plástica proporcionam à criança a manipulação de diversos materiais e instrumentos específicos, o que lhe vai permitir um melhor controlo da sua motricidade fina (Ministério da Educação, 1997) e a sua destreza manual. Assim, a criança, de uma forma lúdica, pode conseguir resolver problemas, exteriorizar os seus sentimentos e emoções, estimular a criatividade, a imaginação e proporcionar o trabalho e cooperação entre o grupo.

Ao longo da PES I, pudemos realizar diversas atividades de expressão plástica, uma das expressões favoritas das crianças, como por exemplo, pintura, desenho, digitinta, utilizando diferentes técnicas específicas da expressão, como o pontilhismo, a técnica do sopro, a pintura em *stencil*, entre muitas outras.

Como exemplo e relativamente à temática da profissão do bombeiro, na sequência da visita ao quartel, as crianças prosseguiram com a pintura do camião dos bombeiros de cartão (figura 46), tendo a estrutura do mesmo sido toda construída por nós.



Figura 46 - Atividade de pintura do camião dos bombeiros
Fonte - Própria

A atividade consistia em pintarem, de acordo com o que observaram, o camião dos bombeiros, tendo em atenção as cores do mesmo. O camião tinha as dimensões necessárias, para ser possível a uma criança desta idade caber dentro do mesmo, tal como se verifica na figura 47.

Para se tornar mais fácil o transporte e a pintura do mesmo, este foi construído e pintado por partes (cabine frontal, carroçaria, seis rodas, um volante, quatro faróis, duas luzes da sirene, etc.).



Figura 47 - Atividade de pintura do camião dos bombeiros
Fonte - Própria

Outra atividade que foi realizada na sequência desta temática, em sessões seguintes, foi a utilização da técnica da palhinha (anexo 10). Nesta atividade o grupo teria de pintar as cores do fogo, utilizando para isso apenas a tinta vermelha, amarela e uma palhinha.

Inicialmente, começámos por referir que nos tínhamos esquecido da tinta cor de laranja e dos pinceis, e por isso teriam de experimentar pintar o fogo com apenas duas cores e com uma palhinha. “Será que conseguimos pintar o fogo apenas com este material?”, questionámos nós, rapidamente nos responderam motivados e surpreendidos “podemos experimentar?”.

A atividade consistiu em deitar um pouco de tinta, de ambas as cores, misturada com água (para obtermos uma consistência mais líquida), as crianças tinham de soprar, através da palha, fazendo com que a tinta se espalhasse e ambas as cores (vermelho e amarelo) se misturassem, dando, assim, origem ao cor-de-laranja (figura 48).



Figura 48 - Atividade de pintura, utilizando a técnica do sopra
Fonte - Própria

Nesta atividade as crianças mostraram-se bastante motivadas e espantadas pelo facto de, com a utilização de uma palha, poderem movimentar a tinta, utilizando o sopra. Os desenhos, à

semelhança de todos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo diariamente, foram, posteriormente, afixados no placard da sala (figura 49).



Figura 49 - Atividade de pintura, utilizando a técnica do sopro
Fonte - Própria

2.1.3.3.2. Expressão Musical

Considera-se que a expressão musical possui um importante papel para a formação de crianças e para a aquisição de variadas competências e aprendizagens. Para Veríssimo (2012), através da música, conseguimos sentir inúmeros sentimentos, como a alegria, a violência, a calma, a melancolia, entre outros, mostrando-se como um fator essencial para a formação do caráter de cada indivíduo.

Hohmann & Weikart (2004, p. 658) partilham a mesma opinião, pois preconizam que a expressão musical é determinante devido ao *facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...)* o desenvolvimento musical das crianças e as suas capacidades de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música. Assim, e de acordo com Veríssimo (2012), a criança deve ser precocemente estimulada para o mundo dos sons e da música, pois este estímulo vai permitir-lhe que descubra determinadas qualidades, desenvolva a sua memória e a sua atenção.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.63), *a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons*, tal como a diferente intensidade, timbre e duração, permitindo que as crianças reproduzam mentalmente fragmentos sonoros.

Nesta linha de pensamento e de acordo com a pesquisa realizada, acerca da expressão musical, convém referir que as atividades musicais melhoram as capacidades motoras, ensinam a criança a controlar os seus músculos, através do ritmo, e a mover-se no espaço, pois a expressão musical ativa e age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação e o alívio de

tensões. Progressivamente, a criança vai construindo a sua identidade, percebendo que é única, como todos os outros colegas, com determinadas dificuldades e qualidades, aprendendo, paulatinamente, a respeitar os outros.

Neste sentido, as atividades musicais de grupo permitem o desenvolvimento da socialização, estimulando a participação, a compreensão e cooperação, enquanto a criança constrói o conceito de grupo. Assim, ao expressar-se musicalmente, através de atividades prazerosas, demonstra os seus sentimentos, expressa as suas emoções, promovendo um sentimento de segurança e de realização.

Em anexo (anexo 11), encontra-se uma planificação exemplificativa de uma atividade realizada em grupo, na área da expressão musical. Esta atividade consistiu em manusear e tocar livremente instrumentos musicais. Para a sala levámos alguns ferrinhos, guizos, tambores, reco-reco, maracas, entre outros instrumentos, promovendo a observação e audição dos diferentes sons inerentes aos mesmos.

Posteriormente, após a manipulação e experimentação dos instrumentos, as crianças cantaram a música “papagaio loiro” (anexo 12), de forma a acompanharem a mesma com os diferentes instrumentos (de acordo com o ritmo). O grupo, ao longo da atividade, mostrou-se motivado por poder experimentar os diferentes instrumentos livremente.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 64), *a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza... A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma atividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo.*

Na educação pré-escolar, a expressão musical não tem como objetivo a formação de músicos precoces ou de conhecedores de música, a sua utilização deve ser uma forma de alcançar vários objetivos na educação, importantes para o desenvolvimento de variadíssimas competências essenciais ao desenvolvimento da criança. Ações como ouvir música, mover-se ao som da mesma e fazer música, são experiências vitais que permitem às crianças expressarem-se e participarem nos rituais das suas comunidades, como é reiterado por Guerreiro (1985).

Deste modo, é importante constatar que a expressão musical é de extrema importância para o desenvolvimento global da criança, pois estimula a memória, a inteligência, a perceção, a socialização, a afirmação social, a motricidade, a noção de ritmo, entre outras, relacionando-se com as outras áreas de conteúdo, ao estimular as habilidades linguísticas, matemáticas e psicomotoras. Por essas razões, a expressão musical deve ser precocemente trabalhada e estimulada tanto no meio familiar como no jardim-de-infância, e a sua exploração deve continuar, nos seguintes ciclos de ensino, e ao longo de toda a vida.

2.1.3.3.3. Expressão Dramática

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 59) *a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais*. Assim, a expressão dramática responde à necessidade da expressão da criança e à comunicação com o outro.

Para Sousa (2003, p.22),

quando uma criança embala a sua boneca fingindo ser a mãe, quando diz que é um avião e «voa» de braços abertos e fazendo com a boca os ruídos do «motor» (...) esta criança não está a fingir, representando para um público. Ela está a jogar, a efectuar uma acção lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas emoções, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si.

Desta forma, a expressão dramática é caracterizada por ser uma área ligada à educação pela arte, e é considerada por Herbert Read (1943, cit. por Sousa 2003) como um dos melhores métodos educativos.

De acordo com o que pudemos vivenciar, ao longo da PES I, podemos afirmar que a expressão dramática possui um papel essencial para as crianças em idade pré-escolar, pois é uma forma através da qual a criança pode livremente pôr em prática as suas ideias, com criatividade. Nesta linha de pensamento, Guimarães & Costa (1986, cit. por Guerreiro 2013, p.7) referem que *exprimir-se é explorar o ser que se é o mais possível, o melhor possível e de acordo consigo próprio. Comunicar é exprimir-se ao outro que se exprime a nós, é encontrar o lugar comum entre a expressão de si e a dos outros*.

Após a observação das criações dramáticas e improvisações, realizadas pelo grupo, é essencial destacar que *as crianças inventam para descobrir*, segundo Billing (s/d, cit. por Guimarães & Costa, 1986, p.18), e é através das *improvisações dramáticas que elas experimentam a vida. Apreendem. Educam-se. Descobrem o mundo em que vivem. Crescem!*

É no jogo simbólico que as crianças se consciencializam do poder que têm sobre a realidade e sobre as suas ações, criando situações de comunicação verbal e não-verbal (individualmente ou interagindo com outras crianças), ao expressarem-se e comunicarem de diferentes maneiras, através do corpo, de gestos, de movimentos, representando situações imaginárias do quotidiano, atribuindo vários significados aos objetos que vão manipulando ao longo do jogo simbólico.

Na opinião de Guerreiro (2013), através do “faz-de-conta”, a criança exterioriza o seu “mundo interior”, desenvolve a capacidade de memorização, de linguagem e maturidade intelectual e afetiva. Assim, a expressão dramática tem a capacidade de desenvolver, nas crianças, a sua personalidade, ao mesmo tempo que satisfaz essencialmente a sua necessidade de expressão

de sentimentos, tem a capacidade de estimular a criatividade e o lúdico, promove o desempenho de papéis e fomenta a socialização.

Em anexo (anexo 13), está presente uma planificação exemplificativa de uma atividade onde a expressão dramática foi intensivamente explorada. Para a realização da mesma levámos para a sala de atividades adereços necessários para a construção do cenário de uma padaria. Na atividade, realizámos uma dramatização, com base num poema, que foi escrito por nós (anexo 14), com o intuito de ser interiorizado pelo grupo.

Na dramatização existiam duas personagens, o padeiro Zé e a padeira Joaquina, que mostraram às crianças como faziam o pão, que ingredientes utilizavam e como o coziam. Ao longo da dramatização, as crianças foram incentivadas a tocar e a amassar a massa do pão, sentindo, desta forma, a sua textura, como mostra a figura 50.



Figura 50 - Dramatização "O bombeiro padeiro"

Fonte - Própria

De seguida, a padeira Joaquina e o padeiro Zé, como tinham outra profissão, eram bombeiros, vestiram rapidamente a sua farda, assim que ouviram a sirene, e foram apagar o fogo na floresta (figura 51). Assim que apagaram o fogo, os bombeiros, que também eram padeiros, ficaram com fome, comeram um pão porque eram comilões. Foi esta ideia transmitida às crianças, de modo a que interiorizassem o poema. Ao longo da dramatização, todas as crianças se mostraram interessadas e motivadas, recebendo com entusiasmo o(a) padeiro(a) e bombeiro(a) Zé e Joaquina na sala. O poema foi bem interiorizado, naturalmente com ajuda, pois foi repetido várias vezes, com vista à memorização da letra e o ritmo do poema.



Figura 51 - Dramatização "O bombeiro padeiro"

Fonte - Própria

Posteriormente, e finalizada a dramatização realizada por nós, cada criança teve a oportunidade de recriar a mesma, representando os diferentes papéis (trocando apenas o chapéu de padeiro para chapéu de bombeiro- figura 52), consoante o que era referido no poema.



Figura 52 - Dramatização "O bombeiro padeiro"
Fonte - Própria

No período da tarde, foi realizado um jogo com as crianças, dando continuidade à temática abordada no período da manhã, tendo como base a área da expressão dramática. Neste, cada criança tinha uma mangueira e, num canto da sala, tinham também de imaginar o fogo a arder na floresta. As mangueiras eram escondidas pela sala, por cada uma das crianças, e assim que ouvissem o som da sirene, teriam de correr e ir buscá-las para apagar de imediato o fogo (figura 53).



Figura 53 - Dramatização com o grupo
Fonte - Própria

As crianças adoraram esta atividade, pois vivenciaram diretamente a adrenalina e a responsabilidade que é ser bombeiro. O mesmo jogo foi realizado de outra forma e, desta vez, as crianças tiveram de representar que dormiam nas camaratas, e assim que ouvissem o som da sirene, tinham de levantar-se rapidamente, vestir-se, procurar a mangueira e apagar o fogo.

Finalizando, e como é reiterado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), é importante salientar que o jogo simbólico que corresponde à expressão e comunicação com o próprio corpo, deve ser estimulado e incentivado precocemente, no jardim-de-infância, e em interação com o grupo, utilizando os recursos existentes. O educador tem o papel fundamental de oferecer às crianças momentos propícios para a exploração de atividades de expressão dramática, pois é através desta que a criança se eleva, satisfaz, cria potencialidades, e desenvolve, naturalmente, a sua personalidade.

2.1.3.3.4. Expressão Físico-Motora

No que concerne ao domínio da expressão físico-motora e de acordo com o que é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.58), *a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.*

Na perspetiva de Papalia & Feldman (2001, p.286), as crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos) desenvolvem progressivamente as competências motoras, tanto as competências motoras grossas (correr e saltar), como as competências motoras finas (o ato de abotoar e desenhar). Assim, consideram-se competências motoras grossas (...) *competências físicas que envolvem os músculos maiores*, e competências motoras finas aquelas que (...) *envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão.*

Desta forma, e de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.58) *a exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior*, ou seja, a criança vai progressivamente desenvolvendo a noção espaço temporal, bem como a lateralidade (noção da esquerda e da direita, em cima, em baixo, etc...).

De acordo com Gallahue (2002, p.51), na educação pré-escolar *as crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas*, desta forma, pretende-se contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Neste sentido, é importante referir que, ao longo da PES I, foram realizadas inúmeras atividades que visaram promover a expressão físico-motora. Como exemplo, podemos indicar a o jogo realizado na sala, percorrendo um circuito, de acordo com o que os sinais de trânsito e o

semáforo indicavam. Nesta atividade, era pretendido que o grupo realizasse o trajeto delineado por nós, desde uma extremidade da sala, que representava o quartel dos bombeiros, até chegar à extremidade oposta, que representava uma escola. Ao longo do percurso as crianças encontraram os diferentes sinais de trânsito observados anteriormente, e teriam de proceder consoante a informação dos mesmos, como se pode observar na figura 54.



Figura 54 - Circuito com sinais de trânsito
Fonte - Própria

Outra atividade de exploração de habilidades físico-motora foi, por exemplo, a construção de um cenário representativo de uma floresta (árvores e flores de cartão construídas por nós), dentro da sala (figura 55). Nesta atividade as crianças teriam de percorrer o circuito, obedecendo à sinalética das caminhadas (caminho certo, caminho errado, virar à esquerda, virar à direita).



Figura 55 - Circuito com sinalética de caminhadas
Fonte - Própria

Relativamente à temática da profissão dos bombeiros, realizámos também uma atividade (anexo 15), onde o grupo se disfarçou de um animal, à sua escolha, sendo que um dos elementos representou o fogo. No jogo era pretendido que o grupo que representava os animais (como o rato, o coelho, a joaninha, a abelha, ou a borboleta) fugissem do elemento que representava o fogo (figura 56).



Figura 56 - Jogo do fogo na floresta
Fonte - Própria

Para a realização do jogo, foram explicadas as regras do mesmo: os “animais” tinham de fugir do “fogo” e se fossem tocados pelo mesmo deveriam sentar-se a um canto da sala; ao longo do jogo as crianças tiveram de se deslocar de diferentes maneiras (correr, andar, movimentar-se de joelhos), ao mesmo tempo que iam ouvindo a música “Sónia e as Profissões- O Bombeiro”⁹, naturalmente houve momentos em que existiu uma troca de papéis. No decorrer da atividade as crianças mostraram-se bastante divertidas e empenhadas em representar o papel que lhe foi atribuído.

Nesta perspetiva, importa referir que, para Condessa (2006, p.21), *as atividades devem ser organizadas permitindo uma alternância entre: a liberdade e o controlo; a participação de cada criança individualmente ou em grupo; a estimulação e o reconhecimento de novas formas de movimentos e a repetição de exercício; as situações de experimentação motora e as de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras*, fomentado um espírito de responsabilidade, a socialização, e a autonomia.

Deste modo, o educador deve despertar as potencialidades de cada criança, tendo em conta o seu desenvolvimento individual. Deve, assim, promover atividades que explorem a capacidade de produzir movimentos estimulando movimentos percetivo-motores e o aperfeiçoamento dos mesmos. Outro fator importante conseguido através da expressão físico-

⁹Música “Sónia e as Profissões- O Bombeiro” - https://www.youtube.com/watch?v=G-t6ttDG_Oo, consultado a 12/08/2016.

motora é a socialização, a cooperação com os colegas e, sobretudo, o exteriorizar e controlar as emoções.

2.2. Reflexão final da PES I, no Jardim-de-Infância

Com o término deste estágio, salientamos que foi muito gratificante e compensador para nós toda a experiência vivida e partilhada com o grupo fantástico de crianças, visto que todas as atividades que realizámos com as mesmas contribuíram para a nossa formação pessoal e profissional, como futuras educadoras.

Para desenvolver o nosso conhecimento, e para podermos transmitir o nosso trabalho e saber às crianças foi essencial explorar e elucidar as temáticas abordadas ao longo dos dias, pois não basta transmitir conteúdo, é fundamental explorá-los para que sejam interiorizados pelas crianças.

Por sua vez, estas são o motivo do nosso desempenho e motivação, o que nos permite nunca desistir, e continuar a caminhar nesta difícil, porém gratificante, tarefa que é ensinar. No que concerne ao trabalho colaborativo que existiu entre as estagiárias e a educadora cooperante, podemos dizer que foi, sem dúvida, essencial para o nosso crescimento como pessoas e futuras profissionais. Referimos, neste sentido, que é importante a interação e a colaboração entre todos para que sejam fomentadas as aprendizagens das crianças.

Não podemos deixar de agradecer à Instituição que nos recebeu, e ao corpo docente, especialmente à educadora cooperante Isabel Rato, que nos ajudou sempre que precisámos e partilhou connosco o seu ponto de vista, bem como os seus conhecimentos. Na nossa perspetiva, um educador empenhado, paciente, afetuoso, que incentiva, que ajuda, e que mostre ter uma atitude cooperante, desperta nas crianças a aprendizagem. Pelo contrário, um educador autoritário, desinteressado e pouco afetuoso, desperta nas crianças um sentimento de desmotivação, levando as mesmas a desinteressarem-se pela aprendizagem.

Naturalmente, nem sempre conseguimos cativar toda a atenção das crianças, dado que inicialmente ainda tínhamos pouca experiência, contudo, ao longo das semanas de estágio este problema foi diminuindo, pois aos poucos íamos desenvolvendo também as nossas competências como estagiárias, através da experiência, do hábito, mas também da ajuda que a educadora cooperante nos facultava. Assim, referimos que, com o decorrer das semanas de PES I, íamos estando cada vez mais preparadas para encarar e vencer as dificuldades que eventualmente poderiam surgir.

No entanto, pensamos que atingimos os objetivos da unidade curricular PES I, desta forma consideramo-nos mais realizadas a nível pessoal e profissional, pois todos os obstáculos enfrentados nos fizeram crescer e nos mostraram que nunca se deve desistir perante qualquer desafio e dificuldade.

2.3. Experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB

O 1.º CEB é caracterizado por ser obrigatório, universal e gratuito, sendo que tem a duração de quatro anos. Geralmente a idade de ingresso neste ciclo ocorre aos 6 anos. Este é caracterizado por ser um ciclo de iniciação à escolaridade formal, respeitando um modelo de ensino globalizante, sob a responsabilidade de um professor. O 1.º CEB tem a função de promover o domínio de instrumentos básicos de comunicação e compreensão, a abordagem de diferentes formas e meios de expressão, como também visa a iniciação à abordagem do meio natural e social.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, p.13), o Ensino Básico abrange três grandes objetivos gerais para o sucesso do aluno, tais como:

- *“Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;*
- *Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escola esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;*
- *Desenvolver valores, atitudes e páticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”.*

O papel do professor do 1.º Ciclo, na perspetiva de Afonso (2012, p.24), *é conduzir o aluno à problematização e raciocínio, e nunca à aquisição passiva das ideias e informações transmitidas.* Isto quer dizer que o professor deve ser um comunicador dialogal, que leve o aluno a pensar, em busca do seu próprio saber, e não deve ser apenas um transmissor unilateral de informação.

Inicialmente, na PES II, começámos por observar o grupo, durante duas semanas, de modo a podermos refletir sobre o mesmo, com o apoio da professora cooperante, visto que se pretendia que nos integrássemos e conhecêssemos melhor a turma com a qual iríamos trabalhar.

Com a observação era desejável termos a oportunidade de refletir, analisar e gerir, de uma forma mais eficaz, as estratégias e metodologias adotadas pela professora cooperante. A mesma

recorreu sempre a estratégias enriquecedoras e motivadoras para os alunos, de acordo com a faixa etária destes.

Nesta linha de pensamento, é pertinente referir que a arte de ensinar não é exclusivamente o ato de transmitir conhecimentos de uma cabeça para outra, ensinar é muito mais do que isso, é fazer pensar, é estimular cada aluno para a identificação, consciencialização e resolução de problemas, ensinar é ajudar a criar hábitos de pensamento e ação.

Neste sentido, o professor deve gerar empatia e colocar-se sempre no lugar do aluno e, conjuntamente, problematizar o que o rodeia. Tem o papel de transmitir-lhe novos conhecimentos, e, simultaneamente, ir transmitindo valores como o respeito mútuo, a cooperação, a amizade, a integração na sociedade, entre outros.

Ao longo da PES II, com esforço, conseguimos transmitir e ensinar aos alunos novas competências, conhecimentos e capacidades, essenciais ao seu desenvolvimento e sucesso escolar. Assim, em sala de aula, optámos por aplicar diversas metodologias e estratégias que permitissem ao aluno a aquisição e construção do seu próprio conhecimento, de forma livre, embora orientada, visando sempre a aplicação futura do mesmo. A realização de atividades práticas, os diálogos alusivos a conteúdos abordados, a utilização frequente do quadro, a utilização das novas tecnologias, são exemplos de estratégias diversificadas e enriquecedoras, utilizadas em sala de aula.

Nesta sequência, pretendemos sempre motivar os alunos, envolvendo-os diretamente e ativamente no seu processo de desenvolvimento. Para isso, foi necessário recorrermos à realização de planificações, sendo que nelas eram indicadas as atividades que se pretendiam realizar, bem como o modo como pretendíamos conduzir as mesmas, diariamente.

Procurámos sempre obedecer a um certo encadeamento, que permitisse a existência de uma articulação harmoniosa, ou seja, a interdisciplinaridade entre áreas e conteúdos, de modo a fornecer aos alunos a oportunidade de uma consolidação e interiorização mais eficaz.

Seguindo esta linha de pensamento, Pacheco (2000, p.31) salienta que *a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas.*

A ação educativa era, assim, diariamente pensada e planeada. As planificações eram realizadas previamente, pois tinham de ser apresentadas à professora cooperante, que as aprovava. Todas as planificações continham os objetivos, a seleção correta dos conteúdos, as estratégias escolhidas, os recursos que pretendíamos usar, bem como as formas de avaliação. O ato de planificar é, no fundo, refletir acerca de como devemos gerir o programa e de interligar um conjunto de ideias, visando sempre o progressivo sucesso escolar do aluno.

A planificação, tanto na PES I como na PES II, tornou-se um pilar essencial para o nosso trabalho. Naturalmente que, no final de cada dia, refletíamos sempre sobre as atividades que

havia sido realizadas, referenciando os pontos fortes e fracos, de modo a, progressivamente, melhorar a nossa prática. Nas reflexões, redigidas semanalmente, era pretendido detalhar o que tinha sido realizado ao longo dos três dias de regência, fundamentando as nossas concepções.

Diariamente tivemos o cuidado de inovar nas estratégias utilizadas para a abordagem dos conteúdos programáticos, procurando sempre a motivação do aluno, na aquisição de aprendizagem significativa e de qualidade, permitindo que a turma aprendesse eficazmente, mesmo em áreas com maior dificuldade.

Uma estratégia bastante presente, ao longo da nossa prática e formação, foi a existência de uma motivação inicial. Para a abordagem de um novo conteúdo, diariamente, as regências eram iniciadas através de uma motivação inicial, permitindo que o aluno ficasse motivado para o dia de aprendizagem.

A motivação inicial, em sala de aula, assume uma extrema importância, devido ao facto de ser um agente impulsionador de empatia entre professor e alunos. Quando os alunos se encontram motivados, ao professor *basta-lhe sedimentar os laços de afectividade que, quanto a nós, são insubstituíveis e não podem estar ausentes no ensino, seja qual for o nível etário dos alunos* (Balanco & Coelho 1996, p.41). A comunicação, na motivação inicial, tem o poder de incentivar, despertar e fazer desejar o gosto e a vontade de aprender. Como em qualquer ato de comunicação, os primeiros minutos da mesma são cruciais para a captação da atenção e interesse do público-alvo, neste caso os alunos.

Deste modo, salientamos que quando um professor proporciona ao aluno momentos de motivação, permite que o mesmo participe, deseje e se empenhe ativamente na tarefa que tem de aprender, tornando-o protagonista no processo de ensino e aprendizagem e construindo o seu próprio conhecimento.

No 1.º CEB existem documentos orientadores, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que orientam e ministram os objetivos, conteúdos, atividades, competências e as áreas a serem exploradas, sendo obrigatório seguir e aplicar o programa redigido pelo Ministério da Educação.

Na área do português seguimos o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), bem como as respetivas metas curriculares. No que concerne à área da matemática, debruçámo-nos no programa e metas curriculares do ensino básico (2013) e o caderno de apoio ao 1.º CEB. Nas restantes áreas seguimos e explorámos o documento Orientação Curricular e Programas do 1.º CEB (2004).

Seguidamente, referimos e caracterizamos sucintamente os princípios orientadores de cada uma das áreas em que as aprendizagens no 1.º CEB estão organizadas, assim como também iremos apresentar exemplos de algumas atividades exploradas ao longo da PES II.

Como refere Mesquita (2004 cit. por Martins 2011, p.16) *a formação inicial do professor deve ser só o começo de um processo formativo que se prolonga ao longo de toda a vida*

profissional. É importante salientar que, tal como Nóvoa (1992, p.10) refere, ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, ou seja, é impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal.

Deste modo, é de salientar que a escola desempenha um importante papel, não só no que se refere aos saberes fundamentais para uma formação inicial dos cidadãos, mas também no fomentar do desenvolvimento de competências de autoformação, pois cada criança é única, e o processo de formação das mesmas está em constante construção.

2.3.1. Área do português

Relativamente à área do português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, salienta-se a existência de quatro domínios: a Oralidade; a Leitura e a Escrita; a Iniciação à Educação Literária e a Gramática, a partir dos quais se organizaram e incidiram a nossa prática.

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Ministério da Educação 2015, p. 7), a Oralidade diz respeito à capacidade de *aquisição de regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral.*

A Leitura e Escrita têm uma extrema importância em interligação com a oralidade. No documento supracitado é referido que *a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonológica da língua, que são os fonemas.* Arruda et al. (s/d, p.4) refere que *a criança num primeiro momento acredita que a escrita representa a fala. Mas, com o processo de alfabetização, ela dará sentido ao que escreve e, consequentemente, perceberá que a escrita representa a língua.*

No caso concreto da PES II, as crianças do 1.º ano começam por refletir acerca da estrutura fonológica da língua, posteriormente tomam consciência que além da aprendizagem das letras, existem também unidades fonológicas, ou seja, cada letra, sílaba ou ditongo, representam um som diferente. É quando a criança começa a *perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respetivas letras,* como é referido no novo programa de português (Ministério da Educação, 2015, p.7).

Assim, tal como é preconizado no novo programa de português (Ministério da Educação, 2015), a consciência fonológica e ortográfica são uma das primeiras realidades inerentes ao ensino do português no 1.º CEB, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade.

A iniciação à Educação Literária vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. Para este domínio, foi realizada uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, obrigatória a nível nacional. *Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor* (Ministério da Educação, 2015, p.8),.

Por fim, o domínio da Gramática diz respeito aos seguintes planos:

o da fonologia e sua ligação com o da representação gráfica, em que as crianças se aperceberão das regularidades com que se materializa a realização oral e escrita da língua; o das classes de palavras, com a aquisição do conceito e correspondentes propriedades; o da morfologia, com a apreensão do conceito de palavra e seus constituintes e a seleção de aspetos essenciais da flexão; o da lexicologia, com a perceção da existência de famílias de palavras e das relações semânticas entre palavras; finalmente o da sintaxe, com a compreensão dos conceitos de sujeito e de predicado, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases (Ministério da Educação, 2015, p.8).

Como anteriormente já foi referido, a nossa PES II foi realizada numa sala de aula do 1.º ano do ensino básico, por esse motivo, partilhámos a responsabilidade de ensinar as crianças a ler e a escrever. Este processo é trabalhoso, porém, gratificante. Iniciar a aprendizagem do português, é uma tarefa que requer tanto do professor, como do aluno, uma certa exigência, sendo que toda a aprendizagem dependerá destes conhecimentos, por isso, quanto mais sólidos estes ficarem, melhor para o aluno e para o seu sucesso educativo.

Todas as manhãs eram iniciadas com um pequeno diálogo com os alunos, referente ao que realizaram durante o fim-de-semana, ou no dia anterior. Este diálogo entre professor e alunos é bastante importante. Na opinião de Sim-Sim (2009) o diálogo deve necessariamente fazer parte de uma sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da expressão oral do aluno, uma vez que envolve a receção e decifração de uma mensagem, originando o acesso à informação linguística que é, progressivamente, registada e guardada na memória do aluno, permitindo que o mesmo comunique e que saiba reconhecer e atribuir significado ao diálogo.

Para a aprendizagem de qualquer grafema/ditongo, recorríamos sempre a estratégias diversificadas, como a audição de uma história, nomeadamente recorríamos a livros específicos de apoio à leitura e à escrita (figura 57), ou fazíamo-lo através de uma música (muitas delas estavam presentes no CD do manual de português) ou ainda através de uma adivinha, de um trava-

línguas, entre outros. Posteriormente, em grupo, recorriámos à escrita de uma lista de palavras aleatórias que contivessem a vogal, a consoante, ou o ditongo aprendido no dia.



Figura 57 - Livro "Rapunzel" (livro de apoio à leitura e à escrita)
Fonte - Própria

Para exemplificação destes procedimentos referimos que para a aquisição da letra “R/r” (anexo 16), como motivação inicial, recorremos à contagem de uma adivinha (anexo 17), uma vez que, de acordo com Dionísio (1998, p. 200), *as adivinhas são textos verbais que comportam um enigma e que se envolvem fatores social, cultural e linguístico. São jogos propostos através do par pergunta-resposta, sendo que a resposta está implicitamente inserida na pergunta, de modo cifrado, velado ou inesperado (...).*

Dessa forma, os alunos tiveram de, primeiramente, adivinhar a resposta, para assim descobrirem a letra que iriam aprender de seguida. Posteriormente, contámos a história “O Ratinho perdeu a namorada” (anexo 18), para adquirirem novos vocábulos, relacionados com o grafema aprendido. No quadro, prosseguimos com a construção de uma lista de palavras com a letra “R/r”. Ao longo da atividade considerámos pertinente referir o trava-línguas “O Rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia”, onde o fonema “r” é bastante proeminente. Naturalmente, tivemos de o repetir várias vezes para os alunos o memorizarem, ainda que alguns tivessem mais dificuldades do que outros. Finalizando, os alunos realizaram as fichas do manual, alusivas ao grafema aprendido, bem como uma ficha de atividades realizada por nós (anexo 19), visando a consolidação de um novo grafema/fonema.

As fichas de atividades foram uma constante diária ao longo da PES II, tanto as presentes no manual de Português, como as realizadas por nós, embora sempre orientadas e corrigidas pela professora cooperante.

Por vezes, escrevíamos no quadro letras ou ditongos ao acaso, e questionávamos os alunos de que letra se tratava. Posto isto, eram escolhidos alunos para se dirigirem ao quadro, com a finalidade de completarem ou escreverem a frase que íamos pedindo, ou solicitávamos algum aluno para que lesse, em voz alta, as palavras ou frases que íamos escrevendo.

Para a aquisição dos ditongos, por exemplo o “ei” e “eu”, representadas na figura 58, recorremos à construção de cartazes que foram afixados na parede da sala de aula, ficando

facilmente visíveis. Para os restantes ditongos utilizámos a mesma estratégia, visto que se tornou um importante auxiliar, sempre que os alunos se esqueciam, tanto dos diferentes grafemas, como dos diferentes fonemas dos mesmos, olhavam para a parede, de forma a refletirem e, sozinhos, irem construindo o seu próprio conhecimento.



Figura 58 - Cartazes dos ditongos "ei" e "eu"
Fonte - Própria

Para a divisão das sílabas, julgámos pertinente a construção de um jogo motivador e enriquecedor para as crianças. Construímos um jogo idêntico ao dominó (figura 59), sendo que, em cada uma das faces, escrevemos uma sílaba, de acordo com os grafemas já aprendidos. Nesta atividade, os alunos tiveram de, à vez, tentar formar uma palavra diferente, escrevê-la no quadro e copiá-la para o caderno.

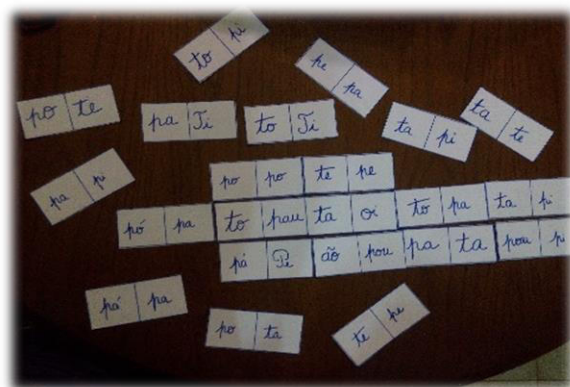


Figura 59 - Dominó das sílabas
Fonte - Própria

Uma atividade que também requereu esforço e dedicação no ensino da escrita foi, por exemplo, a escrita da carta ao Pai Natal. Nesta, os alunos tiveram que escrever, sozinhos, da melhor forma que conseguiam, a carta ao Pai Natal. Naturalmente, ajudámos muito os alunos na organização das ideias e na correção de possíveis erros, de modo a que quando escrevessem as suas ideias e frases, as mesmas ficassem perceptíveis.

Para a iniciação à Educação Literária, utilizámos diversas estratégias como a audição, memorização e exploração de um trava-línguas. Para esta aula levámos um livro de diversos trava-

línguas, da autora Luísa Ducla Soares e explorámos o trava-línguas “Se cá nevasse, fazia-se cá ski”. Inicialmente lemo-lo e repetimo-lo várias vezes, para que os alunos o memorizassem. Aleatoriamente íamos questionando os alunos, que o repetiam corretamente.

No decorrer da atividade, dividimos a turma em vários grupos, cada um deles teve a tarefa de alterar o início do trava-línguas, completando o mesmo, através da criatividade, como por exemplo, em vez de “Se cá nevasse...” poderiam dizer “Se cá fizesse sol, jogávamos futebol” e assim sucessivamente. Posteriormente, ouvimos a música “Se cá nevasse, fazia-se cá ski”, do grupo “Salada de Fruta”¹⁰, sendo que deste modo pretendíamos mostrar que o mesmo trava-línguas também estava presente numa canção.

Os trava-línguas são um tipo de texto essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças, a partir de tenra idade. Para Sim-Sim (1998, p. 225), a consciência fonológica diz respeito ao

conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as actividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.

Próximo do término da nossa PES II, os alunos conseguiam ler e interpretar pequenos textos, visto que (...) *a leitura não é só reconhecer formas gráficas em sequência pré-determinada (...) a função da leitura é geralmente a compreensão* (Castro & Gomes 2000, p.118). Ainda seguindo esta linha de pensamento, Gaitas (2013, p.17) refere que *podemos pensar na leitura e na compreensão de textos como a construção de um puzzle (apesar de na metáfora do puzzle as peças não apresentarem uma natureza sequencial como acontece na leitura de um texto). As peças individuais do puzzle seriam as palavras que ao serem reconhecidas levariam à construção de uma representação global até à compreensão da imagem.*

2.3.2. Área da matemática

A área da matemática tem como finalidades principais a aquisição de informação, experiência e conhecimento em conceitos matemáticos, e a capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados.

Esta área, no 1.º CEB, é orientada pelo Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013). Neste estão descritas as capacidades transversais a toda a

¹⁰ Música “Se cá nevasse, fazia-se cá ski”, consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=wau6-qDxRy4>, acedido a 04/01/2016.

aprendizagem da matemática, como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. O mesmo documento está organizado por ciclos de ensino, sendo que o 1.º CEB se encontra dividido em três domínios:

- Números e Operações;
- Geometria e Medida;
- Organização e Tratamento de Dados

À escola cabe o papel de capacitar os alunos para a compreensão e correta utilização da matemática, de modo a resolverem os seus problemas do quotidiano, visto que a matemática permite elaborar formas de compreensão e representação do mundo.

Como refere Abrantes et al. (1999 cit. por Gonçalves 2008, p.11), *a atribuição de significado à Matemática é facilitada quando nos primeiros anos de escolaridade se privilegia o raciocínio informal e intuitivo dos alunos (...) o desenvolvimento do sentido de número centra-se numa aprendizagem com significado.*

No 1.º CEB, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, é fundamental uma boa comunicação em ambiente sala de aula, promovendo, na área da matemática, aprendizagens mais significativas. Ponte et al. (2007, p.40) preconizam que *a comunicação que ocorre na sala de aula de matemática marca de forma decisiva a natureza do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.* A comunicação entre professor e aluno é imprescindível, visto que *através dela o professor leva os alunos a compreenderem que existe uma variedade de representações para as ideias matemáticas* (p.8 e 9). É essencial, portanto, que o professor adote medidas mais eficazes que levem os seus alunos a saber-pensar e saber-fazer, de forma a desenvolver o raciocínio matemático.

Alves e Moraes (2006) ainda referem que os materiais e a variedade de estratégias facilitam a aprendizagem da matemática, contudo, é sempre importante uma constante mudança de práticas, sendo a principal prioridade a sua utilização para a aquisição e construção de conceitos e o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos.

Ao longo da PES II, tentámos sempre diversificar as estratégias e materiais utilizados nas aulas de matemática, fomentámos nos alunos o gosto pela matemática, e promovemos o desenvolvimento de diversas competências, como capacidade de raciocínio, de comunicação e da resolução de problemas.

Para a aquisição e aprendizagem de um número novo recorríamos sempre à utilização e exploração de materiais manipuláveis estruturados, como o caso do Ábaco e das Barras Cuisenaire, assim, consoante ia surgindo um número novo, íamos igualmente, através de uma história, acrescentando as personagens, no Ábaco. Para representarmos e ensinarmos a noção de números, até ao 10 (dez), utilizando como auxiliar a história, referimos que cada “pauzinho” do ábaco representava uma casa (casa das unidades), nessa casa vivia a fada Clara, sozinha,

representando o número 1 (um), de seguida adoeceu e o Dr. Jorge foi viver com ela, representando o número 2 (dois), mais tarde a Sra. Enfermeira Isabel também foi ajudar o Dr. Jorge a cuidar da fada Clara, representando o número 3 (três) e por aí diante, até que, após completarmos dez personagens na casa das unidades, transferíamos apenas uma peça para o “pauzinho” seguinte do ábaco, para a casa das dezenas, assim os alunos ficaram a perceber que cada peça colocada na casa das dezenas, representava dez unidades.

O uso de materiais manipuláveis estruturados, como o ábaco e o material Cuisenaire, em ambiente sala de aula, demonstram ter bastante importância na aquisição de conceitos e na estruturação da noção de números. Para Cardoso (2002, cit. por Pinto 2012, p.30), inicialmente *é necessário que os alunos tenham um contacto lúdico com o material, pois é através deste primeiro contacto que as crianças começam a entendê-lo.*

Quem partilha a mesma opinião são os autores Ponte e Serrazina (2000), ao afirmarem que é através da manipulação de materiais, com a orientação correta do professor, que os alunos vão ter mais facilidade em adquirir determinados conceitos. No entanto, o professor deve usufruir sempre dos materiais presentes na sua sala, tendo em conta que devem ser os alunos a manipulá-los, sabendo conscientemente a tarefa a realizar. Assim, o professor deve criar momentos em sala de aula, que permitam ao aluno explorar, testar, desenvolver, aplicar e discutir ideias.

Assim sendo, relativamente ao ensino e aprendizagem dos números e operações, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, o professor *deve tomar como ponto de partida situações relacionadas com a vida do dia-a-dia. Nas primeiras abordagens ao número é importante proporcionar aos alunos experiências de contagem, incluindo nessas contagens o recurso a modelos estruturados.* (Ministério da Educação, 2007, p.13)

Para a exploração e representação de cada número aprendido, recorríamos, como referimos, ao material Cuisenaire, todos os alunos tinham a oportunidade de se dirigirem ao quadro para realizar todas as combinações possíveis a fim de representar o número aprendido, tendo em conta as cores da barra/cubo. Após a aquisição e correta exploração e representação do número aprendido, geralmente, consolidávamos as aprendizagens com a realização de fichas de atividades presentes no manual e as realizadas por nós, diariamente.

Sempre que fosse necessário, levávamos para as aulas cartazes para explorar e afixar em sala de aula, materiais realizados em casa, alusivos aos conceitos que iríamos ensinar, ou materiais do quotidiano, visando diversificar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, podemos salientar a construção dos cartazes alusivos à adição e subtração, como se verifica na figura 60.



Figura 60 - Cartaz da Subtração, com diferentes formas de representação numérica
Fonte - Própria

Para a exploração e aquisição do conceito de subtração e adição, decidimos construir uma reta em goma eva, como é visível na figura 60, e utilizámos também como auxílio quatro “coelhinhos”, feitos com o mesmo material, que indicavam, com as setas, o número de saltos que que o coelho dá até chegar a um determinado resultado, saltando de 2 em 2 unidades, 3 em 3 unidades ou 4 em 4 unidades (figura 61). Com esta estratégia pretendíamos auxiliar os alunos na realização de operações de subtração e adição, com a utilização de uma reta numérica.

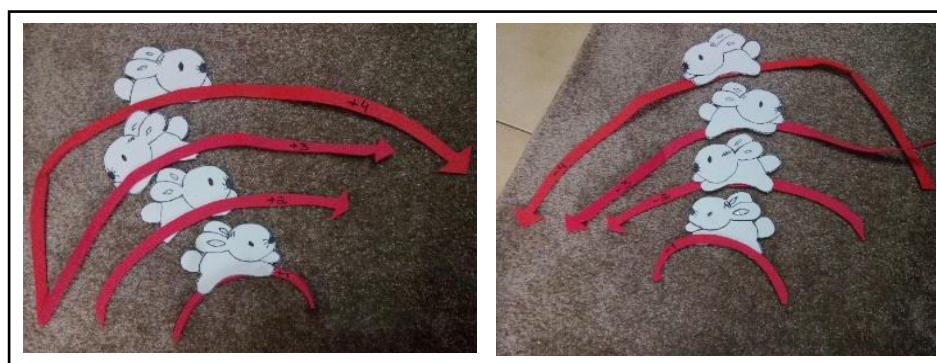


Figura 61 - Setas "Saltos de Coelho"- Adição e Subtração
Fonte - Própria

Em anexo (anexo 20) consta uma planificação realizada com o intuito de fomentar a aquisição do conceito de dezena e meia dezena, após a abordagem do número 10 (dez). Para a atividade levámos cartazes alusivos à noção de meia dezena e uma dezena (figura 62 e 63). Nestes, os alunos verificavam as diferentes formas de representar a meia dezena (número 5), e a dezena (número 10).



Figura 62 - Cartazes da meia dezena e uma dezena

Fonte - Própria



Figura 63 - Cartazes da meia dezena e uma dezena

Fonte - Própria

Relativamente a atividades inerentes ao domínio da geometria podemos referir, como exemplo, a exploração do geoplano (figura 64), visando a consolidação de conceitos como a noção de vértice, aresta, de segmento de reta e figuras geometricamente iguais, com a realização simultânea de fichas de atividades, tanto as presentes no manual de matemática, como as realizadas por nós. O Currículo Nacional do Ensino Básico julga que a utilização de materiais manipuláveis representa ser uma ferramenta essencial e privilegiada para os alunos, visto que *materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos* (DEB, 2001, p. 58).



Figura 64 - Atividades com a utilização do Geoplano
Fonte - Própria

Seguindo esta linha de pensamento, Ponte et al. (2007, p.9), no Programa de Matemática do Ensino Básico, partilham a mesma opinião, ao afirmarem que *os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo, nomeadamente o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial.*

2.3.3. Área do estudo do meio

Tal como é preconizado no documento Organização Curricular e Programas- 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004, p. 101), todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.

Ao longo da PES II, foi-nos permitido explorar diversos conteúdos referentes à área de estudo do meio, esta encontra-se dividida em blocos de conteúdo. Durante o estágio explorámos os seguintes blocos: *À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições e À descoberta dos materiais e objectos.* A estrutura do programa permite que os professores decidam a ordem de conteúdos a abordar, de forma flexível, *de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local* (Ministério da Educação, 2004, p.102).

A área do estudo do meio é transversal, uma vez que nela estão presentes conceitos inerentes às várias disciplinas científicas, como a Geografia, História, Ciências da Natureza,

visando promover uma equilibrada compreensão das inter-relações entre a Sociedade e a própria Natureza.

Procurámos ao longo do estágio aplicar também, nesta área, estratégias diversificadas e motivadoras que incentivassem os alunos para a construção de aprendizagens significativas e enriquecedoras. Entre as estratégias aplicadas, podemos elencar atividades com recurso às novas tecnologias, atividades experimentais, vivenciadas, associadas à construção do saber através do reconhecimento das conceções prévias e do diálogo. Deste modo, permitimos que os alunos experienciem *situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade* (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

Em ambiente de sala de aula, o professor deve incitar nos alunos a curiosidade e a necessidade de aprender em profundidade a Natureza e a Sociedade em que estamos inseridos, disponibilizando-lhes os instrumentos e as técnicas essenciais para que eles construam o seu conhecimento, sistematizada e progressivamente

Neste sentido, importa referir que, ao longo da PES II, fomentámos e explorámos diversas atividades e conteúdos, tendo em conta os diferentes blocos de conteúdo supracitados, definidos pelo Ministério da Educação (2004).

Relativamente ao bloco *À descoberta de si mesmo*, abordámos alguns conteúdos relacionados com as expectativas que os alunos tinham para um futuro próximo, ou seja, o que eles ambicionam fazer amanhã, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas. Para esta atividade utilizámos como estratégia a visualização do PowerPoint, com a história infantil “Férias na Floresta”, como introdução para a abordagem da temática das *suas perspetivas para um futuro próximo*. De seguida, puderam ainda realizar a ficha de atividades n.º 25, elaborada por nós (anexo 21).

Outro exemplo de atividade elaborada tendo em conta o bloco *À descoberta de si mesmo*, foi a realização de um circuito no pátio da escola, com o intuito de abordar conteúdos referentes à prevenção rodoviária. Após a identificação das normas de sociedade e da consciencialização da necessidade de serem respeitadas, prosseguimos para a elaboração e exploração de um circuito rodoviário, no pátio da escola, com todos os intervenientes inerentes à circulação rodoviária (existência de sinais de trânsito, semáforo, passadeira, automóvel, entre outros) para a dramatização de diversas situações do quotidiano, e para a sistematização das respetivas normas (anexo 22), como se verifica na figura 65.



Figura 65 - Circuito alusivo às regras de trânsito
Fonte - Própria

Cada criança tinha um papel específico, foram escolhidos ao acaso os alunos que representavam sinais de trânsito, semáforo de peões, semáforo de automóveis, e locais específicos (como a escola, o jardim, o parque, entre outros). Foi escolhido também um aluno que representava ser o condutor de um automóvel, e outro representava o papel do polícia, observando tudo o que era sucedido; as restantes crianças tinham o papel de peões, que teriam de agir em conformidade com os restantes intervenientes na segurança rodoviária, dramatizando situações de normas que devem ser aplicadas. Esta atividade foi adorada por todos os alunos, mostrando-se totalmente empenhados e conscientes das ações e decisões que iam tomando (figura 66).



Figura 66 - Circuito alusivo às regras de trânsito
Fonte - Própria

No que diz respeito ao bloco *À descoberta dos outros e das instituições*, visualizámos um PowerPoint (anexo 23) acerca das regras existentes na sala de aula, para que de seguida fosse promovido um diálogo com os alunos, bem como a realização de questões inerentes à turma e escola, como por exemplo, “qual o número de alunos da sala?”, “quais os horários da turma?”,

“conheces as regras da sala de aula e da escola?”, e “quais são as funções que desempenham os vários elementos existentes na escola, os alunos, os professores e as auxiliares?”.

No bloco *À descoberta dos materiais e objectos*, realizámos em conjunto diversas atividades, entre elas a manipulação de vários objetos levados por nós, como barro, madeira, lã, pedra, tintas, água, areia, açúcar, vela, maçã e perfume, tendo como objetivo observar, manipular, e experienciar aspetos como a textura, o cheiro, o sabor, a forma e a cor, ao mesmo tempo que promovíamos o diálogo entre a turma, tendo em conta o que iam observando e experienciando, para, posteriormente, realizarem as fichas da pág. 114, 115 e 116 do manual.

Este tipo de atividades são, sem dúvida, uma estratégia ideal a adotar numa aula de estudo do meio; as experiências, como o próprio nome indica, permitem ao aluno experienciar situações reais, vivenciar, observar, estudar, descrever e tirar as suas próprias conclusões. Uma aprendizagem observada e vivenciada é sem dúvida mais eficaz, a criança age perante a situação, não sendo apenas um mero observador, nem se limitando a acreditar naquilo que lhe é transmitido.

2.3.4. Expressão e educação físico-motora

Como é referido no documento Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, *a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação*, assim, a educação e expressão físico-motora é descrita como *a componente inalienável da educação* (Ministério da Educação, 2004, p.35).

São objetivos gerais da expressão e educação físico-motora *a resistência geral; velocidade de reacção simples e complexa de execução de acções motoras básicas e de deslocamento; flexibilidade; controlo de orientação espacial; ritmo e agilidade* (Ministério da Educação, 2004, p.39). Esta é dividida em blocos de conteúdo, referentes ao 1.º ano de escolaridade, como o bloco *perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, jogos, atividades rítmicas e expressivas e percursos pela natureza*.

Ao longo da PES II, foi-nos permitido realizar diversas atividades inerentes ao bloco deslocamentos e equilíbrios, como a divisão da turma em dois grupos, sendo que cada grupo tinha de realizar um circuito com diversas estações e exercícios específicos, como saltar ao pé-coxinho, andar com quatro apoios, e andar sobre uma linha.

No bloco *Perícia e manipulação*, explorámos diversos exercícios, tendo por base a rotação e rolamento da bola pelo corpo. Inicialmente as crianças rolaram a bola em toda a extensão dos braços, das pernas e em torno do pescoço, sem a deixar cair. Seguidamente, deitados sobre a

bola, os alunos tentaram andar usando os membros superiores, tentando não a deixar fugir, rolando a bola pelo seu corpo. Posteriormente, juntaram-se em pares, frente a frente, e atiraram a bola ao colega, porém, desta vez, a bola tinha de ser atirada pelo chão.

De seguida, também frente a frente, com uma bola por cima dos braços de ambos, a bola teve de rolar sobre os mesmos, sem que fosse deixada cair. Para isso, tiveram de controlar o balanço da bola usando os braços. Por fim, com os arcos, os alunos realizaram a rotação do mesmo usando os membros superiores e a cintura.

Relativamente ao bloco *jogos*, a turma realizou diversas atividades, tendo como principais objetivos a implementação de regras, o desenvolvimento do equilíbrio, os diversos tipos de deslocamentos, “fintas” e “mudanças de direção”, o jogo do lenço (anexo 24).

Foi promovido também a realização de uma dança, tendo por base a coreografia de uma música de zumba para crianças¹¹.

2.3.5. Expressão e educação musical

De acordo com o que é defendido na Organização Curricular e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004, p.68), *a voz, corpo e instrumentos são recursos a desenvolver através de jogos de exploração. Estes devem partir das vivências sonoro-musicais visando o seu domínio, com forte acentuação em atividades lúdicas, por forma a evitar situações de puro exercício que afastam as crianças.*

Ao longo da PES II, realizámos atividades que promovessem nos alunos o gosto e libertação na forma de expressão, como foi o caso dos ensaios para as canções a apresentar na festa de Natal. Neste sentido, a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p.68) preconiza que *as situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global.*

Outra atividade motivadora e que entusiasmou a turma foi a realização de um exercício onde se pretendeu a familiarização com os instrumentos musicais (anexo 25). Nesta atividade, cada aluno manipulou, livremente, um dos instrumentos escolhido por eles, assim, importa referir que *as qualidades sonoras de materiais e objectos são ponto de partida para jogos de exploração em que a criança selecciona, experimenta e utiliza o som* (Ministério da Educação, 2004, p.70).

¹¹ **Musica “What makes you beautiful” (Zumbatomic),** consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=k2hBMkZuvP8>, acedido a 20/01/2016.

Inicialmente, ouviram a música “A loja do Mestre André”, para posteriormente recriarem o ritmo e o tempo que lhes parecia ser o mais correto. Imaginaram ser os próprios músicos da canção. Com a música “Atirei o pau ao gato”, os alunos marcaram o ritmo da mesma, apenas no final de cada frase, ou seja, na frase “atirei o pau ao gato **to**”, apenas tocavam nas últimas duas sílabas (inicialmente com as palmas e de seguida usando os instrumentos musicais).

As crianças adoravam este tipo de atividades, pois para elas manipular um instrumento musical é algo bastante estimulante, onde lhes é permitido fantasiar, expressar e libertar. *Os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo, ainda, conhecer os segredos da produção sonora* (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

2.3.6. Expressão e educação dramática

Consideramos que a expressão e educação dramática representa um importante valor educativo para as crianças, pois ajuda-as no seu processo de desenvolvimento psicomotor e social, colocando em jogo a sua criatividade, a sua expressividade e a sua consciência no que diz respeito aos valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que as ajuda também na sua relação com os outros, pois as atividades de expressão dramática em grupo originam a participação e união de todos os elementos para as ações chegarem a um fim comum.

Partindo deste pressuposto e de acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p. 77), *as actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos.*

Podemos referir, como exemplo, uma pequena dramatização realizada pelos alunos, na festa de Natal. Uma outra aula de expressão dramática decorreu no salão polivalente, devido ao facto de o espaço ser mais adequado. Para esta atividade, tivemos de dividir a turma em três grupos. Cada grupo escolheu uma história bem conhecida por todos os elementos, referindo que personagem cada um representava, para que posteriormente dramatizassem uma “cena” da história escolhida, através da mímica, improvisando-a. A restante turma teve de adivinhar qual tinha sido a história escolhida e dramatizada por cada grupo (anexo 26).

Naturalmente que nem todos os alunos participaram com o mesmo empenho e espontaneidade, contudo, com a nossa ajuda, conseguimos que todos dramatizassem alguma cena e que se libertassem mais, pois por vezes a vergonha não permite que as crianças realizem

corretamente este tipo de atividades. Por outro lado, há crianças que têm muita aptidão para se expressar corretamente, tentando ajudar os colegas mais tímidos.

Na expressão e educação dramática, tal como em todas as outras expressões, é permitido que a criança se liberte e expresse, ao mesmo tempo que desenvolvem variadas competências, uma vez que

os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção. (Ministério da Educação, 2004, p. 83)

De acordo com a Organização Curricular e Programa do 1.º CEB (2004, p.77), *a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará a oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro.*

Deste modo, as crianças, nas atividades de expressão dramática, têm a oportunidade de explorar, vivenciar e interpretar uma determinada personagem, um determinado papel, o papel do “faz de conta”, fazendo com que a mesma seja exposta perante uma situação (imaginada), tendo como objetivos a resolução de um problema vivenciado em determinadas situações/ações. Este facto vai preparando a criança para a tomada de decisões e para agir futuramente, enquanto cidadão adulto.

2.3.7. Expressão e educação plástica

A expressão plástica é uma das áreas preferidas de todas as crianças, pois nesta é-lhes permitida a livre exploração e expressão, sendo que na mesma se recorre a diversos materiais. Na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p.89), é referido que *a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e da descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.*

Neste sentido, é importante referir que *a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são de extrema importância para o sucesso do aluno.*

Uma das atividades realizadas pelos alunos, referentes à expressão e educação plástica, foi a decoração da coroa de reis, para no dia seguinte celebrar o dia de reis (anexo 27), pois a

manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (Ministério da Educação, 2004, p.89).

Inicialmente visualizámos e explorámos o PowerPoint “Os Reis Magos”, promovendo, de seguida, um diálogo (anexo 28). Seguidamente, prosseguimos com a decoração da Coroa de Rei, para os meninos, e de Rainha, para as meninas, com o intuito de as usarem no dia 6 de janeiro (dia de Reis) ao cantarem as “janeiras”. As coroas foram previamente delineadas e recortadas, por nós, em casa, tal como mostra a (figura 67).



Figura 67 - Moldes da coroa do dia de Reis

Fonte - Própria

O entusiasmo ao longo desta atividade foi notório, pois todos os alunos queriam colocar a sua coroa e levá-la para casa. Desejavam mostrá-las aos pais como motivo de orgulho, de tão bonitas que tinham ficado (figura 68)



Figura 68 - Coroa do Dia de Reis

Fonte - Própria

Como trabalho de casa foi entregue à turma um desenho que ilustrava o dia de Reis, com o objetivo de o pintarem corretamente, afixando-o no placard da sala, posteriormente (figura 69).



Figura 69 - Placard onde afixámos o desenho pintado alusivo ao "Dia de Reis"
Fonte - Própria

Durante toda a PES II, decidimos desenvolver atividades, fomentando o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes adquirir diversas capacidades inerentes a esta área, pois foram diversas as técnicas exploradas.

2.4. Reflexão final da PES II no 1.º CEB

Com o término deste estágio salientamos que, de uma forma geral foi muito gratificante e compensador para nós. Sem dúvida que todas as atividades que realizámos com a turma e todos os momentos partilhados com as crianças contribuíram para a nossa formação pessoal e profissional, como futuras docentes. Este estágio fez-nos perceber ativamente a realidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para desenvolver o nosso conhecimento e para podermos mostrar o nosso trabalho e transmitir o saber aos alunos, não basta transmitir conteúdos, é fundamental explorá-los para que sejam interiorizados pelas crianças, sobretudo por se tratar de uma turma do 1.º ano.

Ao longo desta prática pudemos observar diretamente o ambiente vivenciado numa sala de aula, quais são os processos e as estratégias mais eficazes para que uma criança, acabada de sair do pré-escolar, possa aprender as letras, ler sílabas e, posteriormente, ler palavras e frases, ou o facto de aprender a realizar adições e subtrações. Deste modo, pudemos perceber corretamente quais as concepções prévias que uma criança do 1.º ano tem, ou deve ter, ao longo de todas as áreas.

Pudemos ainda constatar que uma visita de estudo necessita de um complexo processo burocrático, e que as festividades realizadas ao longo do ano letivo necessitam de ser rigorosamente organizadas. Foi-nos ainda possível perceber como devemos agir perante os momentos de avaliação sumativa e, acima de tudo, verificar, perceber e realizar o processo de avaliação dos alunos no final do 1.º Período. De facto, há um rigor inerente a todo o processo de ensino, que só com a prática podemos compreender.

Por sua vez, esta turma, sem exceções, foi o motivo do nosso empenho e motivação que nos permitiu sempre “lutar” pelos objetivos e nunca desistir e, dessa forma, continuar a caminhar nesta difícil, porém gratificante, tarefa que é ensinar. No entanto, sabemos que ainda temos um longo caminho de aprendizagem e que esta experiência foi uma pequena amostra do caminho que ainda temos de percorrer.

No que concerne ao trabalho colaborativo que existiu entre nós e a professora cooperante, podemos dizer que foi, sem dúvida, essencial para o nosso crescimento, pois cada erro foi importante para que pudéssemos crescer como profissionais e pessoas, cada palavra de incentivo motivou-nos e ajudou-nos a “caminhar” neste percurso.

Nesta sequência, não podemos deixar de agradecer à Escola que nos acolheu, fomos muito bem recebidas e pudemos sentir o ambiente acolhedor, tão característico desta escola. Não vamos certamente esquecer todos os momentos partilhados com o corpo docente, todos os ensinamentos, opiniões e incentivos transmitidos pela professora cooperante Ana Margarida Cardoso, que nos ajudou sempre que precisámos e sempre partilhou connosco o seu ponto de vista, bem como os seus conhecimentos em cada atividade realizada, os quais iremos guardar ao longo da nossa vida.

Não iremos esquecer cada gesto de carinho, cada abraço, cada palavra meiga, ou cada desenho oferecido pelas crianças, iremos recordá-las com saudades e com a esperança de um dia as podermos reencontrar.

No final da PES II, decidimos realizar uma pequena lembrança para todas as crianças e para a professora Margarida, com o intuito de as guardarem e se lembrarem de nós, sempre que olharem para a mesma (figura 70).



Figura 70 - Lembrança oferecida aos alunos
Fonte - Própria

Os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento das crianças, desempenhando um papel fundamental na formação de gerações futuras.

*Ser professor é um privilégio. Ser professor é semear em terreno
sempre fértil e se encantar com a colheita.
Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar
diamantes.*

(Gabriel Chalita)

Capítulo III

Estudo Empírico: A aprendizagem da leitura

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo refere aspetos importantes implicados no processo de ensino e aprendizagem da leitura. O interesse por esta temática surgiu no âmbito da PES II, no 1.º CEB, nomeadamente na regência num 1.º ano de escolaridade, pois com esta experiência verificámos e pudemos perceber a complexidade e o processo envolvido nesta tão nobre tarefa que é ensinar e aprender ler. Deste modo, o objetivo deste estudo prende-se com a necessidade de percebermos se o sucesso e/ou insucesso da aprendizagem da leitura das crianças, no início da sua escolarização formal, é consequência da existência ou inexistência de determinadas vivências e contactos precoces com a leitura, no seu quotidiano.

Quando inicia a educação pré-escolar, a criança já sabe determinadas coisas sobre o mundo que a rodeia, por influência do seu meio familiar e sociocultural. Tais concepções são fornecidas através de estímulos, que vão determinar o desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas.

Este processo, antes de as crianças ingressarem para o 1.º ano de escolaridade, é impulsionado pelo seu desejo de saber e pela exploração do meio envolvente sendo, posteriormente, com a entrada para a escola “formal”, um desejo que passa a ser impulsionado pelas necessidades externas à criança.

No que concerne à aprendizagem da leitura, salientamos que esta é uma construção que tem início antes da entrada no 1.º CEB, através do fomentar da linguagem oral e do contacto com a escrita, que permite novas modalidades de comunicação e de expressão, permitindo que a criança descubra uma nova capacidade de simbolizar e dominar o meio que a rodeia.

Sucintamente e, relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, sabe-se que ambas se complementam, visto que a leitura implica a escrita e vice-versa. Referimos, portanto, que as dificuldades na aprendizagem das mesmas (leitura e escrita) originam e explicam o insucesso escolar no 1.º CEB, tal insucesso, naturalmente, condiciona a aprendizagem noutras áreas disciplinares, desta forma, é de destacar que o domínio da Linguagem escrita e da leitura é essencial.

1.1. A Alfabetização

Foi a partir de 1970 que se começou a desmistificar a ideia de que a leitura e a escrita era uma continuação da linguagem oral, uma vez que, ao contrário da fala, a leitura e a escrita são competências que necessitam de treino e ensino (Veronezi, 2011).

Na opinião de Sim-Sim (1998, cit. por Moniz, 2009, p. 73),

o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos.

Desta forma, aquando da entrada das crianças para o jardim-de-infância, as mesmas já levam consigo algum domínio da linguagem falada, que se espera que evolua ao longo do seu percurso escolar com vista a que a criança adquira competências linguísticas, que vão ser cruciais para a iniciação à linguagem escrita e à leitura.

Na perspetiva de Mortatti (2010), o conceito de alfabetização diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em língua materna, numa fase inicial de escolarização das crianças. Este autor refere também que a alfabetização é descrita como um método complexo e multifacetado.

Moretti & Santos (2015, p.7) salientam que o processo de alfabetização se deve iniciar, com as crianças a ouvir, a combinar e a experimentar objetos.

Ler é a substituição de um código auditivo/oral, para um código visual/escrito. Assim, a descodificação é fundamental e ajuda a compreender o caminho no processo de alfabetização, deve vir, a seu tempo, juntamente com um conjunto de atividades interessantes e significativas para a criança nesse período.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, cit. por Moniz, 2009), consideram primordial a aquisição de uma linguagem oral, no decorrer da Educação Pré-Escolar, defendendo que o domínio da leitura e da escrita só deve ser iniciado no 1.º CEB, acrescentando, ainda, que o facto de ser importante que o educador tire partido dos conhecimentos prévios das crianças, relativamente à leitura e à escrita, para assim desenvolver a sua alfabetização, não quer dizer que se pretenda *uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita* (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

Seguindo esta linha de pensamento, Marques (1999, cit. por Moniz, 2009) refere que o envolvimento, das crianças em idade pré-escolar, com a leitura e a escrita deve ser realizado através de jogos ou atividades lúdicas e não partindo de fichas de trabalho, que levem as crianças a copiar letras do alfabeto, articulando as mesmas com os seus respetivos sons, sendo que este tipo de exercícios não possui, para este autor, qualquer vantagem.

Sobre este assunto, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) acentuam ainda a importância do livro como meio de contacto com a escrita e com a leitura. Com as histórias que o educador lê, as crianças recontam ou reinventam, de acordo com a sua memória e imaginação. Para além dos livros de histórias, também os dicionários, enciclopédias, jornais e revistas devem estar presente na educação pré-escolar, uma vez que o educador deve proporcionar o contacto com diferentes tipos de texto escrito, para que exista motivação por parte da criança para a leitura.

Na perspetiva de Ferreiro (2000, cit. por Veronezi, 2011, p. 6105), *o interesse da criança pode ser despertado pelos cuidadores ou pais, sem haver uma alfabetização formal como muitas escolas e pais têm defendido*, salientando ainda que se pode oferecer às crianças, em idade pré-escolar, materiais adequados que possibilitem a aprendizagem, mas não a obrigatoriedade no aprender.

De acordo com Vygotsky (1987, cit. por Moniz, 2009) a criança apresenta um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e, visto que a mesma vive numa sociedade alfabetizada e, por essa razão, a linguagem escrita a acompanha, é normal que esta se interrogue sobre o que a envolve, nomeadamente a leitura e a escrita que estão presentes no seu dia-a-dia. Assim, na educação pré-escolar e para que as crianças comecem a contactar com a leitura e com a escrita, o educador deve proporcionar ao grupo atividades onde existam diálogos, sobre diferentes temas, realizações de experiências, de forma a seguir procedimentos, como uma receita, visitas a bibliotecas, leituras, pequenas dramatizações, entre outras.

O mesmo autor (s/d, cit. por Knüppe, 2003) considera que a iniciação à leitura e à escrita deve ser realizada na educação pré-escolar, uma vez que as crianças já demonstram curiosidade sobre os temas relacionados às letras, à leitura e à escrita. Contudo, este processo deve ser instruído quando a criança demonstra vontade de aprender e não por imposição.

Neste seguimento, Vygotsky refere ainda que o ensino da leitura e da escrita não deve ser realizado através da escrita de letras e associação de sons às mesmas, mas sim através de jogos lúdicos, de gestos e do faz-de-conta. O jardim-de-infância deve, assim, ser um local propício para o ato de brincar, visto que nestas idades as crianças precisam de brincar, pois o jogo lúdico assume um papel fundamental na construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, sendo através deste que a criança explora o mundo à sua volta (Knüppe, 2003).

Também Ferreiro (2000, cit. por Veronezi, 2011) defende que, o processo de ensino da leitura e da escrita pode ser realizado entre os quatro e os seis anos de idade, todavia, devem ser os pais a despertar o interesse da criança, sem que haja uma alfabetização formal, disponibilizando às crianças os materiais necessários para essa aprendizagem. Seguindo esta linha de pensamento, podemos salientar a importância da existência de livros de histórias. Através da leitura por parte dos adultos, a criança começa a compreender a sua importância e, simultaneamente, da escrita, iniciando aqui o seu processo de alfabetização de uma forma natural e não por imposição.

Contudo, tal como refere Sayão (2013), os adultos consideram que a aprendizagem precoce pode levar a uma melhor formação da criança no futuro, ideia também defendida por muitos pais, que se orgulham quando os seus filhos adquirem, antecipadamente, um conteúdo. Para Vayer (1990, cit. por Lima, 2001, s/p), esta ideia, surge uma vez que *num mundo das expectativas e competições, os adultos pensam haver sempre um meio de pressionar uma criança a produzir, assim como são pressionados em seu trabalho e vida social.*

Se alguns autores consideram que a alfabetização precoce pode facilitar a aprendizagem da criança no 1.º CEB, outros há que a definem como perda tempo, defendendo que até pode levar a uma desmotivação da criança, uma vez que os conteúdos já foram apreendidos e serão “reaprendidos” na entrada para o ensino formal.

Neste seguimento surge a ideia de que não é estimulante a antecipação do processo de alfabetização, uma vez que não se pretende educar alunos robotizados, tendo por base uma aprendizagem mecânica. Porém, o lúdico é uma forma de levar a criança a adquirir aprendizagens com vista a desenvolver a criatividade, a espontaneidade e a curiosidade, como é reiterado por Labatut (2016). O mesmo autor salienta, ainda, a necessidade de fomentar o jogo, a dança, o brincar, o desenho, a audição de histórias e a convivência antes da iniciação à leitura e à escrita, de forma a não desmotivar a criança.

Relativamente a este assunto Sayão (2013) destaca a necessidade de as crianças brincarem livremente no jardim-de-infância, uma vez que a primeira infância é um período muito curto e, por essa razão deve ser aproveitado. A aprendizagem da leitura e da escrita, na educação pré-escolar, deve ser realizada interligando as diferentes áreas de conteúdo de forma articulada e global, facilitando assim a emergência dessas competências na criança.

Verifica-se, no entanto, que esta é uma temática pouco consensual, uma vez que, se para alguns autores a alfabetização precoce é um processo favorável à aprendizagem posterior da criança, para outros o facto de a criança começar precocemente a percorrer o seu caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita, no pré-escolar, não traz qualquer favorecimento às aprendizagens futuras.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é bastante complexo. Este depende do ambiente em que a criança se encontra inserida. O educador tem um papel fulcral no processo de aprendizagem de cada aluno, partindo dos conhecimentos que cada um já possui tentando, através das expressões, leitura de imagens ou pequenas conversas entre o grupo, complementar esses conhecimentos de forma a torná-los mais complexos.

A educação pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade são, portanto, um período essencial para a aquisição da língua portuguesa. Estas aprendizagens devem ser ensinadas de forma motivadora e diversificada para que a criança adquira o gosto pela leitura e pela escrita, contudo, as tarefas de leitura e de escrita devem ser bem pensadas, para que os alunos durante as

atividades se exercitem cognitivamente e não aprendam um determinado conteúdo, mecanicamente, pois estes devem ser sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

1.2. O ato de ler

Começamos a ler antes de iniciarmos o ensino formal da leitura e continuamos a aprender a ler muito posteriormente ao término da instrução formal. (Sim-Sim, s/d, cit. por Teixeira & Viana, 2002). A tarefa de ler é, indiscutivelmente, uma tarefa para a vida inteira.

Como refere Cadório (2001), o verbo ler deriva do latim *legere*, que significa “colher” e já existia antes de ser significante para o ato que estamos a definir. Para os romanos, ler era colher algo, no sentido do que era escrito por alguém.

Na perspectiva de Viana & Teixeira (2002, p. 5),

a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferente. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoação e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escreveram.

Para Goodman (1968, cit. por Soares, 2012), ler é um processo psicolinguístico que estabelece ligação entre o pensamento e a linguagem. Já na opinião de Mezeix e Vistorky (1971, cit. por Soares, 2012) o ato de ler é reconhecer os grafemas escritos, fazendo-os corresponder a diversas palavras que façam sentido.

Segundo Spache & Spache (1977, cit. por Soares, 2012), a leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que se inicia no reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura e, assim, na opinião deste autor, a leitura é um processo de comunicação que se pode descrever e dividir em vários estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo percetivo e um processo de pensamento. Neste sentido, o autor refere que inicialmente, num primeiro estágio, a criança se preocupa em diferenciar um grafema (letra) de outro e, só mais tarde, se preocupará com atividades mais complexas inerentes ao processo, como a leitura crítica.

São várias as definições estabelecidas para o ato de ler, refletindo, por isso, diferentes pontos de vista, o que não permite uma definição unânime. Para alguns autores, como por exemplo Lerroy-Boussion (1968, cit. por Viana & Teixeira, 2002), ler é decifrar, ou seja, é pronunciar corretamente todas as palavras escritas, mesmo que não se compreenda o sentido do texto. Para outros autores, como Goodman (1968, cit. por Viana & Teixeira, 2002), ler é compreender todo o sentido do texto, ou seja, é ler, raciocinando.

Neste sentido, Viana & Teixeira (2002, p.11) referem que,

a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores. No entanto, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado. Todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura que resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento.

Deste modo, é de salientar que a leitura é, sem dúvida, um processo de desenvolvimento, e não um fim, mas antes um meio para atingir um fim, ou seja, a formação da criança leitora. Com as inúmeras definições possíveis para a questão implícita no ato de ler, importa referir que todas elas parecem ter duas finalidades comuns:

- A leitura é uma descodificação dos signos gráficos (grafemas);
- O objetivo primordial da leitura é a extração de sentido/significado

Todavia, a leitura terá, necessariamente, de incorporar outras finalidades. Na opinião de Mialaret (1966) e Bonboir (1970, cit. por Viana & Teixeira 2002), é essencial perceber que as operações mentais e as disposições afetivas fazem também parte da dimensão do ato de ler. Mialaret (1996, cit. por Viana & Teixeira, 2002, p. 13) preconiza que uma criança, para se tornar leitora, terá de dominar um complexo conjunto de operações mentais e acrescenta que *saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas, é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético*. Também para Bonboir (1970, cit. por Viana & Teixeira, 2002, p. 13), ler é *ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma, é recriar o significado de uma mensagem até aí implícita*.

Seguindo esta linha de pensamento, para Grompone (1989, cit. por Sousa, 1999, p. 44) ler é *compreender o que está escrito: os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como um canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos*. Assim, percebemos que uma vez descodificadas as palavras, a compreensão individual das palavras, do sentido das frases e do sentido dos parágrafos, a compreensão geral do texto, se realizará automaticamente. Contudo, no que se refere à compreensão, esta não depende apenas da descodificação precisa da palavra, uma a uma na frase, mas também da forma como o nosso conhecimento extratextual dá sentido e significado ao texto, sendo este o portador de novos sentidos.

Assim, no processo de leitura, são definidas três fases, a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica (Ribeiro, 2005).

- A leitura mecânica diz respeito ao processo de decifrar sinais de forma automática. Acontece no início do processo, não sendo, portanto, suficiente;
- A leitura compreensiva está relacionada com a capacidade de captar a mensagem que esses sinais transmitem;

- A leitura crítica refere-se ao juízo que fazemos após a leitura, e que promove no leitor uma posição crítica, um pensamento pessoal e uma iniciativa própria.

Deste modo e, segundo Rodrigues (1991), quando estas três fases são alcançadas, o leitor detém um meio de expressão e compreensão adequados à sua educação e desenvolvimento global. Assim, a criança que sabe ler ganha a capacidade de expandir as suas competências intelectuais, pois a leitura permite-lhe um novo meio de comunicação.

Martins e Niza (1998, cit. por Soares, 2012, p.19) referem as seguintes funções e objetivos da leitura:

- Lemos para obter uma informação de carácter geral, como por exemplo a leitura de um jornal, de uma revista, de um folheto de divulgação de algum produto ou a leitura de algum anúncio. O objetivo desta função é compreender e obter as informações necessárias de um tema, sem o aprofundar. Neste tipo de leitura, *é utilizado o contexto (imagens, título, entre outros), para antecipar o conteúdo do texto;*
- Lemos para *obter uma informação precisa, etiquetar e classificar informação, quando queremos saber informações referentes ao local e horário de um determinado filme ou quando pesquisamos num dicionário o significado de uma palavra.* Neste tipo de leitura, o leitor lê, rapidamente e sem prestar muita atenção, informações igualmente irrelevantes e lê, atentamente, a informação que pretende obter;
- Lemos para seguir determinadas regras, como por exemplo, as regras inerentes à realização de um jogo, ou quando lemos uma receita de um bolo, ou as instruções de utilização de um eletrodoméstico. *Estas tarefas de leitura fomentam a compreensão das etapas de um processo temporal, pela identificação e utilização de verbos de ação e pela utilização de procedimentos de consulta da informação para controlo da própria ação;*
- Lemos, também, para obtermos uma sensação de prazer e sensibilidade estética, que provoca, no leitor, sentimentos e emoções. É uma leitura, maioritariamente, realizada de forma silenciosa, pessoal e, o que mais importa é a experiência sensorial e emocional desencadeada. *Com este tipo de leitura desenvolvemos a capacidade criativa e a sensibilidade estética.*

Todos estes objetivos e funções da leitura estão presentes ao longo da vida pessoal e profissional dos cidadãos, portanto, reconhecemos que são essenciais para a formação e desenvolvimento da criança/aluno, futuro cidadão ativo e independente. Deste modo, é fundamental estimular as crianças para esta tão importante prática. A leitura é um instrumento indispensável e precioso, uma vez que permite dar a conhecer outros caminhos, permite alargar horizontes.

O ato de ler permite o acesso ao saber, possibilita a conquista de autonomia na aprendizagem, é um processo dinâmico e sempre inacabado. Assim, a criança leitora tem à sua disposição a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, dando respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional (Santos, 2000, cit. por Ribeiro, 2005).

1.3. Mecanismos e processos implicados na leitura

Vários são os mecanismos e processos implicados na leitura. Para Downing et al (1982, cit. por Martins & Niza, 1998), em qualquer aprendizagem existem três fases que se complementam:

- **Fase Cognitiva** – Correspondente à construção de uma representação (ideia) global da tarefa, na qual o sujeito percebe qual o objetivo dessa tarefa e quais são os meios essenciais para a atingir.

No domínio da leitura, esta fase corresponde à ideia do que a criança constrói relativamente à função da mesma, questionando-se “para que serve saber ler e escrever?”, e às características da linguagem escrita e de que forma esta se relaciona com a linguagem oral.

- **Fase de domínio** – Correspondente à fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa.

No domínio da leitura, esta fase corresponde ao treino das diversas operações necessárias para o aperfeiçoamento da mesma, em que a criança necessita de aprender a reconhecer as palavras, necessita de utilizar uma correspondência grafo-fonológica para ler palavras desconhecidas, necessita de aprender a antecipar elementos sintáticos ou semânticos, assim como tem a necessidade de organizar sequencialmente e com lógica os elementos identificados.

- **Fase da Automatização** – Correspondente ao momento em que o sujeito não necessita já de controlo consciente para operar com a habilidade e destreza pretendida.

No domínio da leitura, nesta fase a criança consegue já ler diversos textos, utilizando diferentes estratégias de leitura aprendidas sem ter que pensar conscientemente nelas, pois a aprendizagem está bem consolidada.

De acordo com Downing et al (1982 cit. Por Martins & Niza, 1998), a maioria das dificuldades que as crianças possuem na aprendizagem da leitura devem-se, ao facto de não terem

ultrapassado eficazmente a primeira fase (fase cognitiva), ou seja, a fase onde é suposto que já compreendam para que serve a leitura e qual a sua natureza. Essa consciencialização depende das oportunidades de interação com a linguagem escrita antes da entrada para a escola (meio familiar, jardim de infância, entre outros ambientes), e da forma (agradável/menos agradável) com que esse contacto com as práticas de utilização da linguagem escrita ocorreu.

São vários os autores que reiteraram duas diferentes concepções, tendo em conta os mecanismos e processos implicados na leitura, ou seja, o que é necessário para ler.

Inicialmente, defenderam-se concepções estritamente ascendentes (modelos ascendentes) ou estritamente descendentes (modelos descendentes). Nos modelos ascendentes, a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) até a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido), ou seja, a leitura requer o processo de juntar letras para formar palavras, formar palavras para juntar frases, e juntar frases para formar textos, tal como foi defendido por LaBerge & Samuels (1974, cit. por Martins & Niza, 1998). Nos modelos descendentes são necessários processos mentais superiores, em que o leitor confirma as antecipações que faz, a partir do contexto da frase/texto, como é reiterado por Goodman (1970, cit. por Martins & Niza, 1998).

Atualmente, a maioria dos autores, como é o caso de Stanovich (1980 cit. por Martins & Niza, 1998), aceita que o ato de ler é o resultado da utilização em simultâneo e em interação das várias estratégias (ascendente e descendente - modelos interativos). Desta forma, o leitor utiliza processos primários, ou seja, a perceção de letras, a correspondência com sons ou conjuntos de sons, e o reconhecimento imediato de algumas sílabas ou palavras sem passar pela descodificação, assim como utiliza processos de ordem superior - predições semânticas sintáticas, lexicais e ortográficas.

Seguindo esta linha de pensamento, Martins e Niza (1998) referem que a leitura implica a mobilização de várias estratégias complementares. Enquanto os bons leitores usam estratégias flexíveis na leitura, os maus leitores usam uma única estratégia, utilizando-a de forma rígida, que pode ser a descodificação, o reconhecimento direto de palavras ou a antecipação através do contexto.

1.4. Aprendizagem da Leitura em Sistemas de Escrita Alfabéticos

No que diz respeito ao sistema de escrita da Língua Portuguesa, o sistema alfabético, sabe-se que as unidades da fala, que são codificados na escrita, são os fonemas (unidades mínimas

de som que introduzem diferenças no significado das palavras) e que este sistema necessita de um tipo de reflexão diferente daquele que um outro sistema de escrita implicaria (Martins, 1998).

Desta forma, aprender a ler (no sistema alfabético) implica um elevado nível de capacidade metalinguística, a capacidade de refletir, conscientemente, sobre a linguagem nos seus aspetos formais.

É de salientar que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem um conjunto de conhecimentos e representações sobre os objetivos da leitura e sobre a natureza da tarefa de ler. Contudo, enquanto algumas crianças, no início da escolaridade, percebem já para que serve a leitura e a escrita, e de que forma o nosso sistema de escrita codifica a linguagem oral, outras, ainda não compreenderam este processo complexo, pois consideram que a linguagem escrita codifica a realidade e não a linguagem oral, sendo que nem todas as crianças se situam da mesma forma, face a esta aprendizagem.

Neste contexto e de acordo com alguns autores, num 1.º ano de escolaridade, é essencial que o aluno memorize e discrimine a representação visual das letras, de forma a desenvolver a habilidade de leitura, neste sistema de escrita alfabética (Bowey 2005). Na opinião de Jong (2007, cit. por Costa, 2012), o sucesso na aprendizagem da leitura é determinado com o correto conhecimento do nome das letras, auxiliando a aprendizagem das correspondências entre grafema e fonema.

Por outro lado, Ziegler & Goswami (2005) referem que a maior dificuldade presente na aprendizagem da leitura, no sistema de escrita alfabético, se prende com o facto da incorreta identificação dos fonemas na cadeia sonora da fala (consciência fonémica), visto que esta tarefa representa alguma dificuldade para os leitores principiantes. Estes, ao apresentarem dificuldades em representar mentalmente os fonemas, terão também mais dificuldades em descobrirem as correspondências das letras. Embora possam conhecer um variado número de letras, se não possuírem consciência fonémica, não terão, conseqüentemente, a noção de que estas servem para representar a fala e não utilizarão esse conhecimento para fazer a descodificação (Jong et. al, 2007, cit. por Costa 2012).

Com a entrada para o 1.º ano de escolaridade, esta consciência fonémica será desenvolvida, através do ensino constante e explícito da correspondência entre fonema e grafema, sendo o contacto com as palavras escritas igualmente importante, pois vai ajudar e ensinar o aluno a dividir a pronúncia das palavras e a ter noção do fonema (Leite, 2010). Deste modo, quando a criança se apercebe da existência do fonema passa a compreender o princípio alfabético, estimulando a aquisição de novas correspondências, permitindo desenvolver e motivar o mecanismo de descodificação.

Tal como Costa (2012) refere, tanto o conhecimento das letras, como a consciência fonémica, são competências fulcrais para a capacidade de identificação das palavras escritas, separadamente não seriam passíveis de permitir essa aprendizagem. Assim, o princípio alfabético

não é suscetível de se aprender autonomamente e, por esse motivo, a correspondência entre o grafema e o fonema deve ser explicada, pelo professor, às crianças.

Neste sentido, também Citoler & Sanz, (1997, cit. por Cruz, 2007, p.137), salientam que

o domínio de um sistema de escrita alfabético, como o nosso, requer uma consciência explícita dos fonemas, a qual não é necessária para aprender a falar e a compreender a linguagem oral. Assim, perante o desafio de ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito, a principal preocupação do professor deverá ser a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar.

Assim, é de sublinhar que o método escolhido pelo professor possui uma extrema importância, na medida em que influencia o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das competências envolvidas na leitura. A escolha do método de ensino da leitura e os manuais escolares devem combinar a análise explícita da fala em fonemas e a aprendizagem das diversificadas correspondências, entre grafemas e fonemas. Neste sentido importa elucidar, de forma sucinta, quais os diferentes métodos de ensino da leitura.

1.5. Métodos de ensino da leitura

Como tem vindo a ser reiterado, um dos passos mais importantes na vida escolar de um aluno é, sem dúvida, aprender a ler. No entanto, existem diversos métodos aplicados com o intuito de ajudar a juntar as letras e a reproduzir os sons.

Os professores têm a responsabilidade de escolher um ou mais métodos, para que esta aprendizagem seja consolidada, desenvolvendo nas crianças esta importante competência. Contudo, esta aprendizagem requer, dos alunos, alguns pré-requisitos linguísticos, cognitivos e até emocionais. As aprendizagens e vivências que um aluno traz, mesmo antes da entrada para o 1.º ano, são importantíssimas, pois determinam a aprendizagem da leitura, influenciando o sucesso da aquisição da mesma.

Neste sentido, é essencial que uma criança, disposta a aprender a ler, traga como ferramenta uma boa discriminação fonológica, aprendendo que um “a” ou um “e” não têm sempre o mesmo som. De acordo com a pesquisa realizada¹², tendo como base a opinião de alguns professores do 1.º CEB, o método mais utilizado para ensinar a ler é aquele que acompanha os manuais escolares, ou seja, o método sintético.

¹² Informação alusiva aos métodos de ensino da leitura, consultado em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14852>, acedido a 06/01/2017.

Os professores referem também que atualmente a existência do PNL (Plano Nacional de Leitura) desperta a curiosidade de ler, visto que a criança se habitua à presença das letras, cada vez mais cedo, em articulação entre a educação pré-escolar e 1.º CEB.

No que concerne aos diferentes métodos adotados para o ensino da leitura, Soares (2012) refere que o mais utilizado, no ensino inicial da leitura é o método misto, uma vez que este é caracterizado por ser a combinação e a utilização conjunta dos métodos fónico e global. Passaremos, de seguida, a explicitar, de forma sucinta, as características de cada um deles.

- **Método Sintético (ou fónico)** – este método, parte do pressuposto que o ensino da leitura se inicia através dos modelos de leitura ascendentes. Nele é preconizado que a leitura começa pelo conhecimento das letras e pelos seus respetivos fonemas (sons) passando, posteriormente, para a aquisição das sílabas, depois das palavras e, conseqüentemente, das frases, ou seja, parte das partes para o todo, do simples, para o complexo, tendo como ponto de partida as unidades da língua.

Seguindo esta linha de pensamento, Soares (2012) salienta a existência de determinadas variantes do método sintético: a alfabética, a fonémica e a silábica.

Na variante alfabética, o aluno é capaz de reconhecer a letra e atribuir-lhe as regras de sonorização da escrita. *Aprende o abecedário, associa a letra a um símbolo, combina as consoantes e vogais e repete sílabas sem significado (pa, pe, pi, po, pu). Depois de muitos exercícios deste tipo é que o aprendiz se confronta com a leitura* (p.40).

Na variante fonémica, atribui-se destaque ao fonema e substituição da letra correta, insistindo na correspondência entre o oral e o escrito, o fonema e o grafema. *Os procedimentos metodológicos ligados a este método são considerados mecânicos* (p.40).

Na variante silábica, é sugerida *uma aprendizagem prévia das vogais, seguida de consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta* (Sousa, 2000, cit. por Soares, 2012, p. 40).

- **Método Analítico (ou global)** – este método parte do pressuposto que o ensino da leitura se inicia através dos modelos de leitura descendentes. Nele é preconizado que o ensino da leitura começa por a aquisição de elementos mais complexos da língua, a palavra, a frase, o texto, até chegar à sílaba, letra, ou fonema, com base em análises sucessivas. Este método é, portanto, inverso ao método sintético.

Este método atribui mais relevância ao significado das palavras e menos importância ao ensino das letras que formam as palavras. A criança é vista como o principal agente ativo da sua própria aprendizagem, visto que deve descobrir, por si própria, e não ser uma recetora passiva de conteúdos estruturados pelo professor. Podemos observar a utilização deste método quando, por

exemplo, o professor lê um texto, para que, seguidamente, os alunos o repitam, servindo de base para que no mesmo identifiquem e compreendam o significado das palavras que o constituem.

O método global, tal como o método fónico, apresenta limitações, apesar de se apoiarem em diferentes concepções do funcionamento psicológico e em diferentes teorias da aprendizagem, ambos dão prioridade a estratégias percetivas que entram em jogo no ato de leitura: a auditiva e a visual (Soares 2012, p.41).

Deste modo, os dois métodos são alvo de críticas, uma vez que ambos não têm em consideração uma importante competência essencial na aprendizagem da leitura, a competência linguística e as capacidades cognitivas, tal como é defendido por Borges (1998). Contudo, Harley et al (2001) consideram que na prática continuada da leitura, tendo como base a utilização deste método, a criança desenvolverá o vocabulário de palavras e passará a reconhecê-las de forma global. Na opinião de Viana & Teixeira (2002, p. 98) este método permite transformar a leitura num ato de compreensão, defendendo que, *ler é tomar consciência do conteúdo de uma mensagem, tomada de consciência esta que não passa pela decifração. A criança aprende a ler, lendo, como aprende a falar, falando.*

Consideramos ainda pertinente referir que existem algumas variantes deste método, dependendo do ponto de partida: o método global de frases, o método global de palavras e o método global das vinte e oito palavras. Uma variante deste método é o método natural, desenvolvido por Freinet (1925, cit. por Soares 2012).

A par destes existe ainda o:

- **Método Misto** – Este método é utilizado, na maior parte das vezes, na aprendizagem da leitura, visto que mistura os princípios preconizados pelos dois métodos descritos anteriormente. Este método engloba os processos de leitura ascendentes e descendentes, denominados de modelos interativos. Assim, podemos salientar que este é composto por fundamentos de diferentes métodos de ensino da leitura, seguindo passos diferentes de cada um deles.

Como elenca Soares (2012, p.42), o processo de ensino da leitura, com a utilização deste método, *inicia com a apresentação global da palavra para a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba associada a vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido.* Este método atribui relevância a competências como a identificação dos grafemas e a compreensão dos mesmos, as quais devem ser desenvolvidas simultaneamente. A criança, desta forma, consegue também descobrir as letras, a partir da comparação com outras palavras.

Todavia, normalmente, para o ensino da leitura, não se utiliza apenas um método, de forma exclusiva, tendo o professor a liberdade de misturar métodos, consoante as necessidades dos alunos. Assim, apesar de existirem diversos métodos para ensinar a ler, os professores

utilizam uma junção de variados métodos. Há professores¹³ que da palavra ensinam a letra, ou da letra chegam à sílaba e depois à palavra, ou através das histórias conduzem à letra, entre outras metodologias. Consideram, portanto, que não existe um método rígido, visto que o mais importante não é o método utilizado, mas sim, a diversidade de estratégias utilizadas na aula de português.

Neste sentido, e após descrevermos, de forma resumida, cada um dos métodos de ensino da leitura, referimos também que mais importante que a escolha de um método eficaz é a existência de determinadas características nos alunos iniciantes na leitura, como os seus conhecimentos prévios, as suas capacidades cognitivas, o desenvolvimento da linguagem, assim como também fatores motivacionais.

Na frase de João de Deus (s/d) em que é referido que *ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada primeiras letras*, é perceptível a importância atribuída a esta tarefa complexa, que é ensinar uma criança a ler.

Cabe ao professor dotar os alunos de ferramentas que o vão ajudar a decifrar, a compreender e interpretar, participando ativamente no mundo que os rodeia. Deste modo, tal como refere Araújo (2007), inicialmente, o ensino da leitura deveria ter como finalidade fulcral o exercício de mecanismo de descodificação das palavras escritas e, só posteriormente, deveria recair no treino da capacidade de compreensão da linguagem, quando a leitura já for satisfatoriamente fluente e, assim, permitir a sua compreensão.

Para se conseguir, com sucesso, ensinar uma criança a ler, o professor deverá possuir determinadas informações e ferramentas importantes que permitam uma consciente escolha, acerca dos suportes e ferramentas que utilizará em sala de aula, de modo a auxiliar o aluno a adquirir essa competência essencial, com êxito.

Ensinar uma criança a ler é uma tarefa e responsabilidade árdua e significativa e para a apreensão desta tão rica competência é essencial que a leitura seja contextualizada e integrada em atividades do quotidiano. Como refere Mata (2003, p. 23), deve ser *um processo motivante e relevante, para a criança*. Portanto, não basta aprender a ler num ambiente repleto de diferentes utilizações funcionais da linguagem escrita, é necessário também envolver ativamente as crianças neste processo e atividades impulsionadoras dessa aprendizagem.

Como é reiterado por Sim-Sim (s/d, cit. por Teixeira & Viana, 2002, p.5), *a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido e exige que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue por todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira*.

¹³ **Informação alusiva aos métodos de ensino da leitura**, consultado em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14852>, acedido a 06/01/2017.

A aquisição desta importantíssima competência, é, indubitavelmente, essencial, não só para o contexto escolar, para a aprendizagem e retenção dos conhecimentos de todas as áreas curriculares, como também para o fomento da autonomia e formação da criança como cidadão ativo. A escola tem, portanto, a função de fazer de cada criança um leitor fluente e crítico, capaz de adquirir informação e conhecimento, através da leitura e, deste modo, usufruir do prazer que a leitura é capaz de proporcionar.

1.6. Orientações Programáticas: Leitura e Escrita no 1.º ano do 1.º CEB

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)¹⁴ entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para o 1.º, 2.º, 5.º e 7.º ano de escolaridade, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. Neste são descritas modificações a nível dos conteúdos, da tipologia das atividades/exercícios e da terminologia gramatical.

No PPEB destacam-se as competências específicas da compreensão e expressão oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua (CEL). Neste documento, as alterações mais significativas são a valorização de uma certa articulação de conteúdos em torno de determinados ciclos e de progressão entre ciclos, quer isto dizer que os conteúdos programáticos são retomados em níveis de crescente dificuldade, progressivamente, ao longo dos ciclos.

Relativamente às competências da leitura e da escrita, de acordo com as Metas Curriculares de Português (Ministério da Educação, 2012, p.9) pretende-se, no 1.º ano do 1.º CEB que, as crianças consigam *desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas*, discriminando pares mínimos; contando o número de sílabas existentes numa palavra; reunindo numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (exemplo: “lápis usado”- “lu”), decidindo qual a palavra mais longa, de duas ditadas oralmente e repetindo:

- palavras constituídas por pelo menos três sílabas;
- palavra ou pseudo-palavra dissilábica, sem dizer a primeira sílaba;
- uma sílaba pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.

Por outro lado, apresenta-se como objetivo, *conhecer o alfabeto e os grafemas*. Para isso a criança terá de ser capaz de saber nomear todas as letras do alfabeto, de forma ordenada,

¹⁴ Atualmente existe um novo **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**, entrando em vigor no ano de **2015**. Uma vez que a PES II foi realizada no ano letivo 2015/2016, **o documento utilizado foi ainda o anterior**, descrito no texto.

compreender quando deve utilizar a forma maiúscula e minúscula e escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos.

Ao terminar o 1.º ano, cada aluno deve ser capaz de *ler textos diversos e ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos*. Os alunos terão de conseguir ler corretamente 25 pseudo-palavras, por minuto, 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 em 15 irregulares, ler no mínimo 40 palavras por minuto e recitar um texto com uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto. (Ministério da Educação, 2012, p.10)

Ao longo do tempo, os alunos devem *apropriar-se de novos vocábulos*, compreendendo o significado das novas palavras. Terão ainda de *organizar a informação de um texto lido*, identificando as informações contidas em diferentes tipos de texto, de cerca de 100 palavras, relacionando as informações para que estas apresentem uma sequência temporal, resumindo em poucas palavras os aspetos principais do texto e identificando o tema ou assunto do mesmo.

Para além destes objetivos, o aluno terá de consolidar o conteúdo, relacionando *o texto com conhecimentos anteriores*. De forma a compreender a informação, deve incentivar-se o aluno a sublinhar no texto frases ou palavras incompreensíveis, de forma a, conseqüentemente, *pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas*.

Durante este 1.º ano, o aluno terá de *desenvolver o conhecimento da ortografia*. Este deverá escrever corretamente a maioria das sílabas em situação de ditado, mais de metade de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas, 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de palavras irregulares, em situação de ditado. O mesmo terá ainda de saber elaborar uma frase simples, corretamente e detetar erros ao comparar a sua produção com a frase escrita corretamente (Ministério da Educação, 2012, p.11).

Para finalizar, o programa refere também que o aluno terá de *transcrever e escrever textos*, tendo em conta a pontuação, respeitando acentos e espaços entre as palavras; *transcrever com o teclado de um computador, um texto de 5 linhas, legendar imagens e escrever textos de 3 a 4 frases*.

Com o estágio no 1.º ano, não conseguimos, naturalmente, observar e constatar se os alunos atingiram, ou não, todos os objetivos que o programa e as metas destacam. Foi nosso propósito, ao longo da PES II, conseguir que os alunos atingissem alguns destes objetivos e competências acima descritas. Uma vez que o nosso estágio foi realizado ao longo do 1.º período, na turma de um 1.º ano, os alunos, aquando o término da PES II, já conseguiam, na generalidade, saber a correspondência entre grafema e fonema, de praticamente todas as letras do alfabeto. Sabiam também todos os ditongos aprendidos e, a maioria, já conseguia ler e escrever variadíssimas palavras, o que permitia que soubessem ler e escrever pequenas frases.

1.7. Experiência de ensino da leitura no 1.º ano de escolaridade

Ao longo da nossa experiência de ensino, sentimos a responsabilidade adquirida na tarefa de ensinar uma criança a ler, visto que é uma competência básica e essencial para a formação da mesma.

Na opinião de Tardif (2002, p.84) a fase inicial de prática de ensino, de um futuro docente *é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho*. De facto, ser professor exige uma extrema responsabilidade e obriga a que este profissional seja detentor de determinadas competências científicas, de orientação das aulas, de adaptação de estratégias, entre outras.

Assim, salientamos que, à semelhança deste período inicial na prática pedagógica de um docente, por constituir uma fase crucial na carreira, também o ensino e aprendizagem da leitura demonstra ser decisiva na vida escolar do aluno. Deste modo, percebemos que estes dois momentos fulcrais coincidem e são determinantes não só para o aluno que está aprender a ler, como para o professor que está a iniciar a sua carreira, não podendo, este fator, gerar consequências negativas para a alfabetização da criança. Este fator revela o carácter extremamente responsável que um professor deve ter, nomeadamente num 1.º ano de escolaridade.

São diversas as dificuldades sentidas por um docente iniciante, tal como Flores (1999, p.175) elenca, *as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didáctico, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didácticos*.

Também Garcia (2010, p.27) partilha a mesma opinião, pois reitera que

os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder ser organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda dos conteúdos que aprendem.

Naturalmente, ao longo da PES II, sentimos algumas dificuldades devido à pouca experiência inicial e à dificuldade de capacidade de gestão de tempo em cada aula.

De acordo com o que é preconizado no Observatoire Nationale de Lecture (2003), o 1.º ano de escolaridade representa, na vida de uma criança, um momento extremamente decisivo no seu percurso escolar, visto que este período determina o sucesso escolar e o destino pessoal da criança.

Por ser uma etapa crucial, a aprendizagem da leitura, deve, no 1.º ano de escolaridade, ser devidamente consolidada. Se este domínio não for corretamente alcançado, poderá acarretar

grandes dificuldades na área da leitura e, por esse motivo, poderá agravar-se nos outros níveis de ensino e até comprometer o sucesso das outras disciplinas. A leitura é, indubitavelmente, a chave para todas as aprendizagens futuras.

Por se tratar de um 1.º ano de escolaridade, para se alcançar o sucesso na área da aprendizagem da leitura, é essencial que os alunos realizem o exercício de correspondência entre grafemas e fonemas, de forma clara, metódica e precisa. Nesse sentido, os recursos e estratégias utilizadas com o intuito de ensinarmos as crianças a ler, foram diversificadas, complementando as mesmas com o auxílio do manual escolar, de acordo com as orientações da professora cooperante.

De acordo com o que é reiterado no Decreto-Lei n.º47/2006, de 28 de agosto de 2006, o Manual Escolar é descrito como um

recurso didático pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Atualmente, os manuais escolares têm um importante papel tanto na escola como na sociedade. Para Castro (1999), os manuais escolares assemelham-se ao currículo, na medida em que este último resulta numa seleção de conhecimentos, acrescentando que *sendo os manuais escolares um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola*, são, em simultâneo, uma tecnologia para transmissão, integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão, através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas, neste sentido, desempenham importantes funções pedagógicas.

O manual escolar, como já referido, é determinante na realização das tarefas desenvolvidas em sala de aula, influencia o processo de ensino e aprendizagem da leitura, visto que promove o exercício das habilidades implicadas nesta tarefa, assim como fomenta hábitos de leitura. Para Martins (1996, cit. por Costa 2012, p.51), o manual escolar de língua portuguesa, é

um promotor do ensino e do exercício das habilidades implicadas na leitura deve criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos, para os motivar para a mesma.

Como já salientámos no capítulo anterior, nomeadamente no ponto em que são descritos aspetos inerentes à área do português, no 1.º ano de escolaridade, ao longo da PES II, foram diversas as estratégias utilizadas por nós, visando a aprendizagem da leitura, pudemos verificar que as crianças, após a entrada para o ensino formal começaram por refletir acerca da estrutura

fonológica da língua, sendo que, posteriormente, tomaram consciência de que, para além da aprendizagem das letras, existem também unidades fonológicas, ou seja, perceberam que cada letra, sílaba ou ditongo, representa um som diferente. Deste modo, as consciências fonológica e ortográfica são umas das primeiras realidades inerentes ao ensino do português no 1.º CEB, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade.

No que concerne aos recursos auxiliares promotores da leitura, pudemos verificar a existência de uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, obrigatória a nível nacional, designada de Plano Nacional de Leitura (PNL), tendo em conta o ano de escolaridade, permitindo a escolha individual do aluno, sob orientação do professor.

Como referimos, para a aprendizagem de qualquer grafema/ditongo, recoríamos sempre a estratégias diversificadas, tendo como ponto de partida o manual escolar, como a audição de uma história, recorrendo a livros específicos de apoio à leitura e à escrita, ou fazíamos-lo através de uma música, muitas delas estavam presentes no CD do manual de português, mas também através de uma adivinha, de um trava-línguas, entre outros. Posteriormente, em grupo, recoríamos à escrita de uma lista de palavras aleatórias que contivessem a vogal, a consoante, ou o ditongo aprendido no dia.

Para consolidar as aprendizagens obtidas, os alunos realizavam, diariamente, fichas de atividades, tanto as presentes no manual de português, como as realizadas por nós, embora sempre orientadas e corrigidas pela professora cooperante, treinando, dessa forma, a leitura e a escrita de um novo grafema. Próximo do término da nossa PES II, a maioria dos alunos, já conseguiam ler e interpretar pequenos textos.

2. Estudo Empírico

Ao longo da PES, foi-nos permitido vivenciar realidades pedagógicas que nos incentivaram ao questionamento das mesmas. Por este motivo, surge a parte empírica deste relatório. Assim, neste ponto, iremos proceder à descrição do estudo realizado, referir quais os objetivos do mesmo, explicando, também, qual a metodologia adotada. Iremos ainda descrever, sucintamente, a nossa amostra, tendo em conta as características gerais da mesma, relacionando estes factos com os objetivos traçados ao longo da investigação. Por fim, realizaremos as reflexões finais do estudo promovido.

2.1. Descrição do Problema

Como em qualquer investigação científica, numa fase inicial, é necessário a escolha e exposição de um problema.

Para Fortin (1999, p.48) para conseguirmos formular um problema de investigação,

é necessário escolher previamente um domínio ou, um tema de investigação que ser reporte a uma situação problemática e estruturar uma questão que orientará o tipo de investigação a realizar e lhe dará uma significação. A questão de investigação expressa-se sob a forma de uma interrogação explícita relativa ao problema a examinar e analisar com o objectivo de obter novas informações.

Assim, no capítulo III, foi nosso intuito abordar os aspetos inerentes ao processo de leitura, no 1.º ano do 1.º CEB, procurando perceber de que modo é processada a aprendizagem da leitura no sistema de escrita alfabético, referindo, sucintamente, o que se entende pelo ato de ler, tendo em conta a perspetiva de diferentes autores. Abordaremos, também, os mecanismos e processos implicados no processo de leitura, assim como os diferentes métodos passíveis de serem utilizados no processo de ensino da leitura.

Após observarmos e trabalharmos diretamente com o grupo de crianças onde realizámos a PES II, considerámos pertinente perceber de que modo era processada a aquisição da leitura, procurando, com isso, os fatores que influenciam o seu sucesso ou insucesso, uma vez que a dificuldade da aquisição da leitura determina o percurso e sucesso escolar do aluno, em qualquer uma das áreas.

Neste sentido, optámos por, inicialmente, observar a turma onde realizámos a PES II para, de seguida, tentar perceber, com o decorrer das aulas e das atividades de leitura promovidas, quais os alunos que demonstravam ter mais facilidade na aprendizagem da leitura e quais os que tinham dificuldade na mesma competência.

Neste sentido, e por julgarmos esta temática pertinente, em contexto de sala de aula do 1.º ano de escolaridade, o problema que guiou todo o estudo foi procurar perceber que fatores influenciam a aquisição da leitura.

2.2. Objetivos do Estudo

Após definirmos a temática a estudar, é importante também elencar quais os objetivos que pretendemos alcançar, com este estudo empírico, visto que os mesmos devem ser sempre

claros e concisos, de modo a esclarecer o que o estudo deverá alcançar e no que incidir. Como salienta Fortin (1999, p. 99 e 100),

o objectivo do estudo num projecto de investigação enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões de investigação. (...) O objectivo de um estudo é um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação.

Deste modo, o nosso objetivo geral será: **Perceber se o sucesso da aprendizagem da leitura das crianças, no início da sua escolarização formal, é consequência da existência de determinadas vivências e contactos precoces com a linguagem escrita, no seu quotidiano.**

A partir deste objetivo geral, foram definidos objetivos específicos:

- Refletir de que forma a aprendizagem da leitura se processa;
- Compreender quais os fatores que influenciam positivamente a aquisição da leitura;
- Aferir de que modo as vivências, no quotidiano, determinam a facilidade e eficácia da aprendizagem da leitura;
- Perceber de que modo a aquisição desta competência influencia a avaliação dos alunos.

2.3. Metodologia do Estudo

Este estudo enquadra-se no paradigma de investigação qualitativa, um tipo de investigação empírica, no qual o investigador consegue formar ideias e concepções, através de padrões encontrados nos dados, visando a compreensão do fenómeno em estudo (Bogdan & Biklen, 1994, Fortin, 1999).

No que diz respeito às características mais comuns da investigação qualitativa, como referem Bogdan & Biklen (1994), podemos elencar que o investigador deve estar envolvido no campo de ação dos investigados, este tipo de investigação tende a ser mais descritiva e atribui-se mais interesse pelo processo do que pelo resultado.

Meirinhos & Osório (2010, p.50) preconizam que,

as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas com o objectivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural. As abordagens à metodologia qualitativa sofrem apresentam variações conforme as interpretações dos autores, mas aproximam-se nos aspectos fundamentais.

Neste sentido, a adotando a perspetiva de Tuckman (2002) realizámos a observação sistemática, na qual enquanto investigadores visámos apenas apreender o essencial do problema a estudar, sendo a mesma realizada em condições controladas, com propósitos preestabelecidos e

estando devidamente planeada. Tratou-se, também, de uma observação naturalista e direta, uma vez que foi realizada em ambiente natural de sala de aula, tendo a informação sido recolhida diretamente por nós. Deste modo, os instrumentos de observação foram sendo construídos a partir de indicadores pertinentes, em função dos comportamentos observados, relativamente ao objeto de estudo.

De acordo com as características do estudo qualitativo, neste caso específico foi realizada uma investigação-ação pois, tendo sido realizada em contexto de sala de aula, esta permite que o professor observe e perceba os motivos dos diferentes ritmos de aprendizagem, neste caso concreto da aprendizagem da leitura, permitindo-lhe encontrar estratégias eficazes de modo a melhorar a sua prática educativa e, conseqüentemente, a contribuir para o sucesso educativo do aluno.

Para Mesquita (2010), a investigação-ação pretende, fundamentalmente, analisar a realidade educativa e despertar a tomada de decisão dos seus agentes para a renovação das práticas de ensino, melhorando-as, o que origina a tomada de consciência de cada um dos intervenientes, através do confronto dos significados gerados pela reflexão. Neste sentido, referimos que, ao longo da nossa PES II, procurámos adotar uma estratégia de ação-reflexão-ação, visto que refletíamos sempre, após a nossa prática, de modo a melhorar a prática seguinte.

No que concerne à definição de investigação-ação, os autores Kemmis & McTaggart (1988, p.5) referem que

constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo.

Seguindo esta linha de pensamento, referimos que o objetivo primordial da investigação-ação não é apenas gerar conhecimento, permite também o questionamento das práticas sociais e os valores inerentes, com a finalidade de os explicar (Coutinho et. al, 2009). Deste modo, verificamos que a investigação-ação é a metodologia que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, uma vez que aproxima as partes envolvidas na investigação, implica e permite o diálogo, enriquecendo o processo de investigação.

Zuber-Skerrit (1996, cit. por Coutinho et. al, 2009, p.363) partilha da mesma opinião, pois preconiza que *fazer investigação-acção implica planejar, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas*, de modo a procurar uma melhor compreensão acerca das mesmas, permite, também, articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação. Deste modo, a investigação-

ação é uma metodologia que nos permite aproximar da realidade, transmitindo a mudança e o conhecimento e faz do educador/professor protagonistas da investigação.

2.4. Caraterização geral da amostra

A turma na qual realizámos a PES II era constituída por vinte e cinco alunos. Pretendeu-se observar e estudar uma pequena amostra da turma do 1.ºano de escolaridade, no ambiente de sala de aula e através de conversas informais, de forma a não alterar as suas rotinas diárias. Deste grupo foram escolhidos seis alunos, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, dos quais quatro elementos tinham seis anos e dois tinham sete anos.

Os elementos da amostra foram escolhidos criteriosamente, pois na perspetiva de Vale (2004) neste tipo de abordagem não se pretende a escolha de uma amostra aleatória e numerosa, mas sim criteriosa e intencional.

Para a realização desta investigação, recorremos, inicialmente, à observação da turma, do comportamento e do desenvolvimento da mesma para, posteriormente, escolher intencionalmente o *corpus* a estudar: três alunos que demonstravam maior desenvolvimento na aquisição da leitura, tanto na fluência da leitura, como na rapidez de aprendizagem de todos os grafemas e fonemas aprendidos (grupo 1 – alunos A B, C), e três alunos que, pelo contrário, demonstravam ter maior dificuldade nessa aquisição, bem como nas competências acima descritas (grupo 2 – alunos D, E,F).

2.5. O Estudo

Definido o *corpus* de análise e a respetiva metodologia, analisámos as características mais relevantes dos seis alunos escolhidos, com base na informação recolhida através da observação direta, de conversas informais com a professora cooperante e da análise das fichas biográficas de cada um, facultadas pela mesma (quadros 3 e 4).

Inicialmente, descrevemos sucintamente os alunos que consideramos apresentarem menos dificuldades na área do português e, concretamente, na aprendizagem da leitura (grupo 1 - alunos A, B e C), tendo em conta diversas características gerais dos alunos, como por exemplo, referenciar o estado socio-afetivo dos mesmos, ou seja, se demonstram ter bem-estar emocional, se se relacionam bem com os outros, indicamos ainda se o aluno é dedicado na realização das tarefas propostas, consideramos também os dados familiares dos mesmos, ou seja, se vive com os pais, se é filho único ou não, entre outras informações que consideramos relevantes.

GRUPO 1	Aluno <u>A</u>	Aluno <u>B</u>	Aluno <u>C</u>
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	7 anos	6 anos	6 anos
Bem-estar emocional	Mostra-se tranquila, porém, por vezes, demonstra ser distraída.	Mostra-se tranquila e empenhada na participação das atividades.	Mostra-se tranquila.
Relacionamento com os outros (adultos e criança)	Relaciona-se bem com os outros, respeitando, a maioria das vezes, o que lhe é pedido, contudo devia ser mais tolerante com os amigos.	Relaciona-se bem com os outros, respeitando o que lhe é pedido.	Relaciona-se bem com os outros, respeitando o que lhe é pedido.
Dedicação	Dedica-se às atividades propostas, demonstra interesse e empenho.	Dedica-se às atividades propostas, demonstra interesse e empenho, é uma aluna extremamente responsável.	Dedica-se às atividades propostas, demonstra interesse e empenho, é uma aluna extremamente responsável.
Dados Familiares	Vive com os pais e é filha única.	Vive com os pais e tem uma irmã mais velha.	Vive com os pais e é filha única.

Quadro 3 - Caracterização geral dos alunos A, B e C (grupo 1) da turma A11

Fonte - Dados recolhidos nas fichas biográficas dos alunos, na observação direta e através de informações recolhidas junto da professora cooperante.

Seguidamente, descrevemos os alunos que consideramos apresentarem mais dificuldades na área do português, especificamente, na aprendizagem da leitura (grupo 2 - alunos D, E e F), tendo em conta as mesmas categorias adotadas para o grupo anterior.

GRUPO 2	Aluno <u>D</u>	Aluno <u>E</u>	Aluno <u>F</u>
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino
Idade	6 anos	7 anos	6 anos
Bem-estar emocional	Mostra-se tranquila, contudo é bastante tímida, não demonstra interesse em participar nas atividades.	Criança instável que se distrai muito facilmente, não demonstra interesse em esforçar-se.	Mostra-se tranquilo, porém distrai-se muito facilmente.
Relacionamento com os outros (adultos e criança)	É uma criança muito tímida, porém relaciona-se bem com os outros, respeitando o que lhe é pedido.	Tem dificuldade em se relacionar com os outros, porém é um aluno extremamente meigo.	Relaciona-se, por vezes, bem com os outros, respeitando o que lhe é pedido, demonstra ser uma criança muito meiga.
Dedicação	Mostra pouco interesse pelas atividades propostas, é uma aluna que se distrai facilmente e necessita de muito estímulo.	Mostra pouquíssimo interesse nas atividades propostas, é um aluno que se distrai muito facilmente e necessita de muito estímulo.	Mostra interesse pelas atividades propostas, porém distrai-se facilmente.
Dados Familiares	Vive com os pais e é filha única.	Vive com os pais e é filho único.	Vive com os pais e tem um irmão mais novo.

Quadro 4 - Caracterização geral dos alunos D, E e F (grupo 2) da turma A11

Fonte - Dados recolhidos nas fichas biográficas dos alunos, na observação direta e através de informações recolhidas junto da professora cooperante.

Como pudemos observar, através da análise dos quadros 3 e 4, os alunos A, B e C (grupo 1), demonstram ser mais dedicados e empenhados, face aos alunos D, E e F (grupo 2) que revelam dificuldades de concentração, bem como dificuldades em se relacionar com os outros, apesar de evidenciarem homogeneidade no que diz respeito à estabilidade familiar.

2.5.1. Contacto com a leitura

Após analisarmos as características gerais dos alunos escolhidos, a amostra é importante contextualizarmos e verificarmos se realmente a amostra estudada tem, ou não, contacto com a leitura fora do contexto sala de aula, com vista a tentar perceber se as vivências influenciam o sucesso da aquisição da leitura e, consequentemente, o sucesso nas restantes áreas, tal como podemos observar as avaliações finais do 1.º período, presentes em anexo.

Downing et al (1982, cit. por Martins & Niza, 1998) reiteram que a maioria das dificuldades que as crianças têm na aprendizagem da leitura se deve, em grande parte, ao facto de não terem ultrapassado eficazmente a fase cognitiva, ou seja, a fase onde é suposto que as crianças compreendam para que serve a leitura e qual a sua natureza.

Essa consciencialização, de acordo com os mesmos autores, depende das oportunidades de interação com a linguagem escrita antes da entrada para a escola, ou seja, as vivências fora do ambiente de sala de aula, o meio familiar, o jardim-de-infância, entre outros ambientes, bem como a forma (agradável/menos agradável) com que esse contacto ocorreu. Deste modo, o contacto precoce com as utilizações funcionais da linguagem escrita/leitura determina a relação que as crianças, futuros alunos, vão estabelecer com a sua aprendizagem.

Assim, o interesse pela linguagem escrita e pela leitura varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e da escrita, promovidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças.

Para tentarmos perceber se os alunos escolhidos para o estudo realmente tinham contacto com as utilizações funcionais da linguagem recorreremos a conversas informais com os mesmos, questionando-os sobre aspetos como, se costumavam observar os pais ou outras pessoas a ler ou escrever, se em casa os pais tinham o hábito de lhes contarem histórias ou se costumam ter contacto com livros. É pertinente referir que a professora cooperante nos disponibilizou diversas informações inerentes aos alunos escolhidos e ao ambiente familiar dos mesmos, uma vez que os conhece melhor. Analisámos também as suas fichas biográficas, de modo a verificar a formação académica dos pais e a verificar se os alunos tinham frequentado o pré-escolar. As informações referentes a cada aluno estão apresentadas, de forma sucinta, nas tabelas apresentadas seguidamente.

2.5.1.1. Aluna A

Como já foi referido, a aluna A, tem 7 anos, proveniente de um meio familiar estável e potenciador de aprendizagens positivas e significativas. É uma aluna bastante empenhada e interessada, é assídua e pontual. Referimos também que é bastante autónoma e revela grande sentido de responsabilidade. É filha única e frequentou o pré-escolar dois anos.

Ao longo da investigação pudemos perceber que a aluna A, no seu meio familiar, contacta com livros de histórias, manuais escolares, jornais, revistas entre outros. Os seus pais têm por hábito, diariamente, contarem-lhe histórias, bem como incentivá-la a contactar com diversas utilizações funcionais da linguagem escrita.

A aluna A salientou também que costumava ver os pais a lerem ou a escreverem, demonstrando saber que a linguagem escrita está relacionada com a leitura e com a linguagem oral. No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, referimos que o pai concluiu um mestrado e a mãe uma licenciatura. No quadro 5 podemos constatar estas informações referentes à aluna A.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?			X
Em casa, costuma ouvir histórias?			X
Costumam comprar-lhe livros?		X	
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?			X
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?		X	

Quadro 5 - Frequência do contacto com a leitura (aluna A)

Fonte - Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

2.5.1.2. Aluna B

Por sua vez a aluna B tem 6 anos, é proveniente de um meio familiar estável e potenciador de aprendizagens bastante positivas e significativas. É uma aluna bastante empenhada e interessada, não apresentando dificuldade na aprendizagem, em qualquer área de conteúdo, embora por vezes aparente não estar a prestar atenção ao que é ensinado. No entanto, quando questionada, consegue responder corretamente, sem dificuldades. É assídua, pontual e bastante autónoma, revela grande sentido de responsabilidade. Esta aluna tem uma irmã mais velha e frequentou o pré-escolar três anos.

Ao longo da investigação pudemos perceber em conversas informais com a aluna B, que no seu meio familiar contacta frequentemente com livros de histórias, manuais escolares, jornais, revistas entre outros. Os seus pais têm por hábito, diariamente, contarem-lhe histórias, bem como incentivá-la a contactar com diversas utilizações funcionais da linguagem escrita. Os pais e a irmã costumam ler jornais, livros, revistas e falam do que leem, incentivando-a para também gostar de ler. No que diz respeito à escrita, a aluna refere que os pais costumam escrever e que, por exemplo, por vezes, costuma ver a mãe a escrever a lista de compras. Relativamente às habilitações académicas dos pais da aluna B, referimos que tanto o pai como a mãe são licenciados.

A aluna B demonstra saber que a linguagem escrita está relacionada com a leitura e com a linguagem oral. No quadro 6, podemos constatar estas informações referentes à aluna B.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?			X
Em casa, costuma ouvir histórias?			X
Costumam comprar-lhe livros?			X
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?			X
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?		X	

Quadro 6 - Frequência do contacto com a leitura (aluna B)

Fonte- Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

2.5.1.3. Aluna C

A aluna C tem 6 anos, é proveniente de um meio familiar estável e potenciador de aprendizagens positivas e significativas. É uma aluna um pouco tímida, contudo é empenhada, interessada, assídua e pontual. É bastante autónoma e revela grande sentido de responsabilidade. Referimos também que esta aluna é filha única e frequentou o pré-escolar durante três anos.

Ao longo da investigação pudemos perceber que a aluna C, no seu meio familiar, contacta frequentemente com livros de histórias, manuais escolares, jornais, revistas entre outros. Os seus pais também têm por hábito lerem-lhe histórias, bem como incentivá-la a contactar com diversas utilizações funcionais da linguagem escrita.

A aluna revelou-nos que, diariamente, vê os pais ler e escrever, acrescentando que o pai costuma ler o jornal, no computador, documentos do trabalho, entre outros, referiu também que a mãe costuma ler folhas do trabalho e um livro antes de dormir. Relativamente à escrita, a aluna referiu que ambos costumam escrever documentos relacionados com a profissão deles. O pai da aluna C é licenciado e a mãe é doutorada.

No quadro 7 podemos constatar estas informações referentes à aluna C.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?			X
Em casa, costuma ouvir histórias?		X	
Costumam comprar-lhe livros?			X
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?			X
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?			X

Quadro 7 - Frequência do contacto com a leitura (aluna C)

Fonte- Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

2.5.1.4. Aluna D

Relativamente à aluna D, referimos que esta tem 6 anos, é proveniente de um meio familiar estável. É uma aluna bastante tímida, distraída e pouco participativa, demonstrando dificuldades na aprendizagem em algumas áreas de conteúdo. É assídua, pontual e autónoma, revela algum sentido de responsabilidade. Esta aluna é filha única e frequentou dois anos o pré-escolar.

Ao longo da investigação pudemos perceber que a aluna D, no seu meio familiar, contacta algumas vezes com livros de histórias, manuais escolares, revistas, entre outros. A sua mãe, por vezes, conta-lhe histórias e refere que tem alguns livros em casa. Os pais costumam ler jornais e revistas e, por vezes, vê que eles também escrevem. O pai da aluna D completou o 3.º Ciclo e a mãe é licenciada. No quadro 8 podemos constatar estas informações referentes à aluna D.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?		X	
Em casa, costuma ouvir histórias?		X	
Costumam comprar-lhe livros?		X	
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?		X	
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?		X	

Quadro 8 - Frequência do contacto com a leitura (aluna D)

Fonte- Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

2.5.1.5. Aluno E

No que se refere ao aluno E, referimos que tem 7 anos, é proveniente de um meio familiar estável. É um aluno tímido e carinhoso, porém bastante distraído, falador e pouco participativo, revela dificuldades em se relacionar com os colegas, é pouco criativo e imaginativo, demonstrando bastantes dificuldades na aprendizagem em todas as áreas de conteúdo, eventualmente devido às dificuldades encontradas na aquisição da leitura e escrita. É assíduo, porém pouco pontual, chegando sempre atrasado, é pouco autónomo e não revela sentido de responsabilidade. Este aluno é filho único e frequentou o pré-escolar durante três anos.

Ao longo da investigação constatámos que o aluno E, no seu meio familiar, contacta poucas vezes com livros de histórias, manuais escolares, entre outros, limitando-se a contactar apenas com os manuais escolares quando tem de fazer os trabalhos de casa.

São poucas as vezes em que a sua mãe lhe conta histórias, demonstrando que não é estimulado ou incentivado para ler, refere também que leva alguns livros da biblioteca da escola, para casa, porque todos os colegas também têm de levar, contudo transmite um sentimento duvidoso, quando o questionam se realmente lê os livros que leva emprestados. O seu pai, às vezes, costuma ler o jornal e a mãe lê revistas, por vezes, o aluno vê que eles também escrevem, mas não sabe o quê. No que diz respeito às habilitações académicas dos pais do aluno, referimos que o pai concluiu o 12.º ano e a mãe é licenciada. No quadro 9 podemos constatar estas informações referentes ao aluno E.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?		X	
Em casa, costuma ouvir histórias?	X		
Costumam comprar-lhe livros?	X		
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?	X		
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?	X		

Quadro 9 - Frequência do contacto com a leitura (aluno E)

Fonte- Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

2.5.1.6. Aluno F

O aluno F tem 6 anos e é proveniente de um meio familiar estável. É um aluno tímido, carinhoso, mas por vezes um pouco distraído e falador, revela dificuldades em realizar com perfeição e empenho os trabalhos propostos, demonstrando imperfeição na caligrafia e pintura, tem também algumas dificuldades na aprendizagem em algumas áreas de conteúdo, eventualmente devido à dificuldade encontrada na aquisição da leitura e escrita. É assíduo e pontual, é pouco autónomo, mas revela sentido de responsabilidade. Este aluno tem um irmão recém-nascido e frequentou o pré-escolar durante dois anos.

Constatámos que o aluno F, no seu meio familiar, contacta poucas vezes com livros de histórias, manuais escolares, entre outros. Às vezes, a sua mãe conta-lhe uma história quando ele vai dormir, relatando que a mãe também não tem muito tempo para lhe contar mais histórias, tanto quanto ele quer. Este aluno, como todos os outros, também requisita livros de histórias na biblioteca, porém não sabemos se realmente alguém lhes lê.

Refere, também, que o pai costuma ler coisas no computador e, às vezes, costuma ler o jornal, a mãe lê por vezes os livros de histórias que este lhe pede para contar e as revistas. O aluno vê que os pais também escrevem, mas não sabe o quê. Os pais do aluno F concluíram ambos o ensino secundário. No quadro 10 podemos constatar estas informações referentes ao aluno F.

Frequência: Questões:	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Costuma ver pessoas a ler?		X	
Em casa, costuma ouvir histórias?	X		
Costumam comprar-lhe livros?		X	
Em casa, os pais costumam falar sobre o que leem?	X		
Costuma frequentar, com os pais, espaços culturais?	X		

Quadro 10 - Frequência do contacto com a leitura (aluno F)

Fonte- Informações recolhidas através do diálogo com os alunos e nas fichas biográficas dos alunos, facultadas pela professora cooperante.

Como pudemos verificar, os seis casos supracitados, revelam pontos de vista diferentes, ambiente familiar distinto e níveis de aprendizagem da leitura igualmente diferentes. As alunas A, B e C (grupo 1) descrevem que diversos elementos das respetivas famílias e do seu espaço social têm, habitualmente, contacto com a leitura e com a escrita, referindo diversos suportes escritos (coisas do trabalho, computador, livros, cartas, entre outros) e respetivas funções. Estas três alunas relataram que costumam contactar com os livros, ou outros suportes escritos, e que tal facto lhes desperta o gosto e a vontade pela leitura, resultando numa boa aprendizagem da aquisição da leitura.

Contrariamente, os alunos D, E e F (grupo 2) referem que contactam com poucos suportes escritos, sendo o mais utilizado o manual escolar. Para estes alunos, ler é tarefa circunscrita à sala de aula, demonstrando que em casa poucas vezes ouvem histórias ou são estimulados para as tentar ler.

Embora vejam os pais ler e escrevem, não sabem nem falam entre eles sobre o que leem ou escrevem, ou seja, fora da escola não encontram estímulos que lhes proporcionem o devido contacto com práticas funcionais da utilização da linguagem escrita. Assim, revelam dificuldades na aprendizagem da leitura, o que origina, também, dificuldades nas restantes áreas curriculares.

Deste modo, referimos e constatamos que se os pais em casa têm o hábito de ler, se se interessam pelo que leem, se falam sobre as suas leituras, se leem aos filhos histórias, se frequentam espaços culturais e até se tiverem livros em casa e utilizarem a escrita no quotidiano, naturalmente que é estimulado, nos filhos o desejo e o interesse pela leitura.

Decidimos também analisar o nível de instrução dos pais de cada aluno da amostra, na medida em que é considerado um indicador da variável convívio com várias utilizações funcionais da leitura. O nível de instrução dos pais, determina práticas culturais diferenciadas em torno da linguagem escrita, ou seja, permite perceber se os pais incentivam as crianças para que estas construam, ou não, razões para quererem aprender a ler, como refere Martins (1998). Pressupomos que é possível, dessa forma, considerar se é ou não normal a existência de mais, ou menos, contacto com os livros, se há em casa determinados hábitos que incentivem a leitura.

2.5.2. Avaliações do 1.º Período dos alunos envolvidos no estudo

De modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais profícuo, é necessário, também, saber avaliar o mesmo, sendo por isso que a avaliação é vista como uma componente essencial do processo de ensino e aprendizagem. Podemos referir que o objetivo principal da

avaliação é o de fornecer informações aos professores, a fim de que fundamentem decisões pedagógicas, no sentido de auxiliar os alunos a colmatar as suas dificuldades e a progredir.

Viana (2009) salienta que para a concretização dos objetivos referenciados nos descritores de desempenho pretendidos e estipulados, para o 1.º ano de escolaridade, é essencial que o aluno domine um vasto conjunto de competências específicas de leitura, que necessitam de, obviamente, serem sistematicamente desenvolvidas e avaliadas. Assim, a avaliação permite que o professor conheça o posicionamento dos alunos, no que diz respeito à aquisição destes objetivos.

Através do processo de avaliação é possível decidir como atuar futuramente, caso o professor denote a existência de dificuldades. Ao mudar as suas práticas, estratégias ou metodologias, o professor vai ajudar o aluno a colmatar as dificuldades existentes, melhorando o seu sucesso escolar. Ao longo da nossa PES II, foi-nos permitido avaliar os alunos, o que nos permitiu saber quais as dificuldades e aptidões que cada um dos alunos da turma apresentavam.

Relativamente ao que podemos observar na nossa investigação, os alunos A, B e C demonstram ter características diferentes face aos alunos D, E e F, no que diz respeito à dedicação, empenho e bem-estar emocional, assim como revelam ter diferente contacto com a leitura, nas diversas utilizações funcionais da mesma.

Para verificarmos se as vivências do quotidiano familiar, fora do ambiente de sala de aula, influenciam o sucesso da aprendizagem da leitura e consequentemente o bom desempenho nas restantes áreas curriculares, decidimos sintetizar, num quadro, a informação geral da avaliação de cada aluno, no que diz respeito a cada área. Inicialmente iremos analisar as avaliações dos alunos que consideramos terem mais sucesso na aquisição da leitura, os alunos A, B e C (grupo 1- quadro 11).

Grupo 1	Aluno <u>A</u>	Aluno <u>B</u>	Aluno <u>C</u>
Português	Compreende textos orais e exprime-se facilmente, lê e escreve corretamente a maioria das palavras.	Compreende textos orais e exprime-se facilmente, lê e escreve corretamente todas as palavras.	Compreende textos orais e exprime-se facilmente, lê e escreve corretamente a maioria das palavras.
Matemática	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.
Estudo do Meio	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.	Não demonstra dificuldades na realização das atividades propostas.
Expressão Dramática	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.
Expressão Plástica	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.
Expressão Físico-Motora	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.
Expressão Musical	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.	Na área das expressões é uma aluna bastante empenhada e que participa com muito interesse.

Quadro 11 - Avaliação geral das áreas curriculares dos alunos A, B e C (grupo 1)

Fonte - Informações recolhidas nas fichas biográficas dos alunos e avaliações, facultadas pela professora cooperante

No que concerne às avaliações dos alunos que consideramos terem menos sucesso na aquisição da leitura, os alunos D, E e F (grupo 2), podem ser consultadas no seguinte quadro (quadro 12).

Grupo 2	Aluno D	Aluno E	Aluno F
Português	Tem dificuldade em compreender textos orais e exprime-se com alguma dificuldade, lê e escreve com muitas dificuldades.	Tem dificuldade em compreender textos orais e exprime-se com bastante dificuldade, lê e escreve com muitas dificuldades.	Tem dificuldade em compreender textos orais e exprime-se com alguma dificuldade, lê e escreve com muitas dificuldades.
Matemática	A aluna demonstra ter dificuldades na realização das atividades propostas.	O aluno demonstra ter bastantes dificuldades na realização das atividades propostas.	O aluno demonstra ter dificuldades na realização das atividades propostas.
Estudo do Meio	A aluna demonstra ter algumas dificuldades na realização das atividades propostas.	O aluno demonstra ter bastantes dificuldades na realização das atividades propostas.	O aluno demonstra ter dificuldades na realização das atividades propostas.
Expressão Dramática	Na área das expressões é uma aluna empenhada e que participa com algum interesse.	Na área das expressões é um aluno com algum empenho e que participa com pouco interesse.	Na área das expressões é um aluno empenhado e que participa com algum interesse.
Expressão Plástica	Na área das expressões é uma aluna empenhada e que participa com algum interesse.	Na área das expressões é um aluno com algum empenho e que participa com pouco interesse.	Na área das expressões é um aluno empenhado e que participa com algum interesse.
Expressão Físico-Motora	Na área das expressões é uma aluna empenhada e que participa com algum interesse.	Na área das expressões é um aluno com algum empenho e que participa com pouco interesse.	Na área das expressões é um aluno empenhado e que participa com algum interesse.
Expressão Musical	Na área das expressões é uma aluna empenhada e que participa com algum interesse.	Na área das expressões é um aluno com algum empenho e que participa com pouco interesse.	Na área das expressões é um aluno empenhado e que participa com algum interesse.

Quadro 12 - Avaliação geral das áreas curriculares dos alunos D, E e F (grupo 2)

Fonte- Informações recolhidas nas fichas biográficas dos alunos e avaliações, facultadas pela professora cooperante

Como podemos verificar, após a análise dos quadros anteriores, os alunos A, B e C (grupo 1), apresentam um melhor desenvolvimento em todas as áreas de conteúdo, face aos alunos D, E e F (grupo 2), que demonstram ter grandes dificuldades em todas as áreas de conteúdo, principalmente na área de português, especificamente, no domínio da aquisição da leitura, o que influencia, na nossa opinião, negativamente as restantes áreas.

Incidimos agora a nossa análise mais pormenorizada na área de português, uma vez que a aquisição da leitura faz parte da nossa temática de investigação. Assim, remetemos para anexo as avaliações finais do 1.º período dos seis alunos da amostra escolhida, para que possamos observar se os que, nas suas vivências fora do ambiente escolar, possuem contacto com as utilizações funcionais da linguagem escrita, demonstram mais sucesso na aprendizagem da leitura e se, conseqüentemente, têm boas classificações finais, em todas as áreas disciplinares.

Relativamente à área de português, a aluna A presta atenção ao que ouve, conseguindo, deste modo, responder a questões e recontar uma história lida ou ouvida; lê com autonomia diversos tipos de texto, identificando o tema central do mesmo; responde a questões e antecipa os conteúdos. Não demonstra dificuldades na escrita de pequenas palavras ou frases. As avaliações finais das restantes áreas, do 1.º período, da aluna A podem ser consultadas no anexo 29.

A aluna B, na área de português, embora seja um pouco distraída, consegue sempre responder a questões acerca do que lhe é perguntado. Consegue recontar uma história lida ou ouvida, lê com bastante autonomia expressividade e fluência, identificando, deste modo, o tema central do texto, responde a questões sobre o mesmo e antecipa conteúdos. Demonstra facilidade em escrever palavras e frases. As avaliações finais das restantes áreas, do 1.º período, da aluna B podem ser consultadas no anexo 30.

No que concerne à aluna C, na área de português, referimos que presta atenção ao que ouve, de modo a conseguir responder às questões sobre o que ouviu e reconta uma história lida ou ouvida. A aluna lê com autonomia e fluência diversos textos, consegue identificar o tema central do texto e antecipa conteúdos. Demonstra ter alguma facilidade na escrita de palavras e frases. As avaliações finais das restantes áreas, do 1.º período, da aluna C podem ser consultadas no anexo 31.

Verificámos também que a aluna D, na área de português, por ser distraída, presta pouca atenção ao que ouve, não conseguindo muitas vezes, por este motivo, responder a questões acerca do que ouviu, nem recontar. Lê com pouca autonomia palavras e pequenas frases, não conseguindo identificar o tema central do texto. Referimos também que escreve com bastante dificuldade pequenas frases. As avaliações finais do 1.º período da aluna D, relativamente às restantes áreas, podem ser consultadas no anexo 32.

Relativamente ao aluno E, apresenta bastantes dificuldades na área de português, demonstrando desinteresse em ler ou escrever. Tem dificuldade em identificar qualquer grafema/fonema, não sabe corretamente o alfabeto e mesmo a copiar dá imensos erros ortográficos. Por este motivo, tem muitas dificuldades em escrever palavras e pequenas frases com correção, tendo também uma caligrafia muito descuidada e pouco perceptível. Este aluno revela ser pouco imaginativo, criativo e participativo em contexto sala de aula.

Por vezes, quando questionado ele para e olha fixamente para nós, ou para a pessoa que lhe faz alguma pergunta e não articula nada nem efetua qualquer gesto. Se insistirmos em

questioná-lo apenas responde “já me esqueci”. Realiza as fichas de atividades, de qualquer área curricular, sem as ler. Quando é obrigado a ler pequenas frases ou enunciados, tem dificuldade na compreensão daquilo que lê, desconcentrando-se e desistindo facilmente. Sempre que incentivamos o aluno E a ler, a atividade é realizada de forma hesitante, um pouco vacilante, uma vez que é bastante lento na decodificação das palavras, a leitura é sem qualquer prosódia, resultando numa leitura pouco ritmada e expressiva. As avaliações finais do 1.º período das restantes áreas, do aluno E podem ser consultadas no anexo 33.

Por fim, o aluno F, também na área de português, demonstra ser bastante distraído, prestando pouca atenção ao que ouve e, assim, não consegue responder a questões acerca do que ouviu, nem recontar a história, por exemplo. Consegue ler pequenas palavras e frases, com pouca autonomia, nem sempre consegue identificar o tema central do texto e tem dificuldades em escrever pequenas frases corretamente. As avaliações finais das restantes áreas, do 1.º período, do aluno F, podem ser consultadas no anexo 34.

Como verificámos, os alunos A, B e C (grupo 1) apresentam mais sucesso na aprendizagem da leitura e, consequentemente, melhor classificação final em todas as áreas curriculares; contrariamente, os alunos D, E e F (grupo 2) têm mais dificuldades na aprendizagem da leitura e, por esse motivo, obtiveram menor classificação final em todas as áreas curriculares.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) as competências específicas da leitura, no 1.º CEB dizem respeito à aprendizagem dos mecanismos básicos de extração do significado do material escrito, a capacidade de decifrar, de forma automática, grafemas, de modo a retirar informação em material escrito e reter o significado global de um texto curto.

Seguindo esta linha de pensamento, percebemos que um professor que tenha a seu cargo uma turma de 1.º ano de escolaridade, se não dominar o complexo processo que é a leitura, saber o que avaliar e de que modo, verá a tarefa da avaliação da leitura complicar-se (Esteves, 2008).

O professor da turma do 1.º ano de escolaridade deve reconhecer que a decodificação é a componente básica que todos os alunos devem ter automatizado, de modo a ser possível passar à fase da compreensão, pois um aluno que não realize o processo de decodificação, de forma automatizada, dificilmente conseguirá aceder à fase superior, que é a compreensão do que é lido. Importa ainda referir que o processo de decodificação está diretamente relacionado com a consciência fonológica, o domínio do princípio alfabético e a fluência. Portanto, se estas três competências não estiverem corretamente consolidadas, no final do 1.º ano do 1.º CEB, o aluno, dificilmente conseguirá ter sucesso nas restantes aprendizagens.

Deste modo, cabe ao professor do 1.º ano, a responsabilidade, não só de ensinar a ler, mas também de avaliar os níveis de desempenho dos seus alunos, iniciantes leitores. De acordo com Esteves (2008), a avaliação não se deve limitar a um único momento, final e classificativo. O professor deverá principalmente acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura

inicial, de modo a perceber e sinalizar precocemente as dificuldades sentidas por alguns alunos, intervindo eficazmente.

2.6. Reflexão geral do estudo

Ao longo da realização deste estudo, pudemos analisar e descrever o grupo de alunos que constituíram a nossa amostra, caracterizando-o tendo em conta diversas categorias (bem-estar emocional, dedicação, ambiente familiar, entre outros), constatar em que medida e com que frequência tinham contacto com a leitura e com as diversas utilizações funcionais da mesma, verificando, posteriormente, as avaliações finais do 1.º período, em todas as áreas curriculares, mas principalmente na área do português, uma vez que a leitura foi a nossa temática principal.

O processo de aprendizagem da leitura é, naturalmente, desafiante na vida de qualquer criança, visto que o mundo que a rodeia é rico em informações escritas. Cabe à criança e, principalmente, aos que a rodeiam, a tarefa de fomentar e promover a capacidade leitora, de modo a formar e educar um futuro cidadão adulto autónomo, livre e independente nas suas decisões. Ao professor cabe, essencialmente, a tarefa de escolher e adaptar um ou vários métodos de ensino da leitura, diversificar as estratégias de ensino e recursos, de modo a fomentar o sucesso escolar do aluno e colmatar as dificuldades existentes.

Tendo em conta um dos objetivos específicos em que era pretendido **refletir de que forma a aprendizagem da leitura se processa**, pudemos constatar que a mesma não se apresenta como um processo de aprendizagem simples, que se processa de forma mecânica, mas antes que consiste numa aprendizagem e desenvolvimento de várias competências complexas e elaboradas, nas quais a criança, enquanto sujeito ativo na aprendizagem da leitura, coloca em ação todos os conhecimentos prévios, todos os contactos com a mesma e todas as vivências que experiencia, dentro e fora da sala de aula.

Deste modo, fomos constatando que, para aprender a ler no nosso sistema de escrita, sistema de escrita alfabético, o aluno necessita não só de ter e desenvolver um elevado nível de capacidade metalinguística, mas também a capacidade de refletir, conscientemente, sobre a linguagem nos seus aspetos formais. É importante que a criança conheça corretamente o nome das letras, de forma a conseguir realizar a correspondência entre grafema e fonema (consciência fonémica), de forma a concretizar uma correta descodificação, por este motivo, torna-se importante o contacto precoce com as palavras escritas.

Será, então, que as vivências, das crianças, fora do ambiente de sala de aula, influenciam a aprendizagem da leitura? Foi esta a questão que nos guiou ao longo deste trabalho tentando, ao longo do mesmo, responder aos objetivos propostos.

De acordo com Sim-Sim (1997) existem três eixos específicos que explicam a relação do sucesso ou insucesso da aprendizagem inicial da leitura, como:

- Desenvolvimento da linguagem oral da criança, nomeadamente no campo sintático e lexical);
- Capacidade de reflexão implícita sobre a estrutura e funcionamento da sua língua materna, a consciência fonológica, sintática e lexical;
- Contacto precoce com instrumentos promotores de leitura, antes do ensino formal da criança;

Assim, e como fomos referindo ao longo do estudo, após diversos diálogos com os alunos, e através do diálogo com a professora cooperante, percebemos que nem todos os alunos tinham o mesmo contacto, em casa, com a leitura ou com diversos suportes escritos, livros, manuais escolares, jornais, livros de receitas, entre outros. Assim, enquanto que alguns alunos tinham contacto frequente com os livros, viam os pais ler ou escrever, os pais costumavam falar com eles sobre o que liam, frequentavam, em família, espaços culturais, costumavam ouvir histórias, outros, contrariamente, não tinham tanto esse contacto, não costumavam ver os pais a ler ou a escrever, os pais não os incentivavam para esse contacto, não eram estimuladas a ouvir histórias, a manipular em livros, ou outros suportes escritos.

Constatámos, através da análise das avaliações finais do 1.º período, que os alunos que nos referiram ter habitualmente contacto com as diversas utilizações funcionais da leitura (Grupo 1), demonstraram também, ao longo do 1.º período da PES II, menos dificuldades e mais sucesso na aprendizagem da leitura e, consequentemente, as avaliações finais do 1.º período foram também melhores, não só na área do português, como nas restantes áreas, comparados com os outros três alunos que referiram ter pouco contacto com a leitura ou com os diversos suportes escritos (Grupo 2), revelando maior dificuldade e mais insucesso na aprendizagem da leitura, manifestando falta de motivação empenho e de atenção, quando eram estimulados e incentivados, por nós, a ler, tendo obtido nas avaliações finais no 1.º período, piores resultados, tanto na área de português, como em todas as outras.

Constatamos, assim, que o insucesso da aquisição da leitura influencia a aprendizagem das restantes áreas disciplinares.

Respondendo ao objetivo específico, no qual era pretendido **compreender quais os fatores que influenciam positivamente a aquisição da leitura**, é perceptível que as crianças devem possuir vivências ricas em aprendizagens significativas, devem ser incentivadas, não só pelos professores, mas também pelos pais, no seu ambiente familiar, para a aprendizagem da

leitura, não só no início do 1.º ano de escolaridade, mas até antes de iniciarem o ensino formal. Os progenitores ou cuidadores devem, portanto, reservar alguns minutos diariamente para lerem um livro infantil às crianças. É interessante, também, propor leituras de outros géneros, sem ser um livro infantil, como a leitura de uma receita, de uma revista, ou de um jornal, entre outros.

Relativamente ao objetivo específico deste trabalho, onde era pretendido **aferir de que modo as vivências, no quotidiano, determinam a facilidade e eficácia da aprendizagem da leitura**, podemos afirmar que, se os pais em casa têm o hábito de ler, demonstram interesse pelo que leem, se falam do que leem, se leem histórias aos filhos, incentivando-os para frequentarem espaços culturais, se tiverem livros em casa, se utilizam, no quotidiano, a escrita, vão, naturalmente, desencadear, nos filhos, o desejo e o interesse de ler. Sabemos também que, tal como Moreira (2014, p.16) salienta, *nem todas as crianças cujos pais são leitores, se tornam em crianças leitoras*. Contudo, é natural que, se no ambiente familiar, a leitura for estimulada e promovida, haverá uma maior probabilidade da criança/aluno adquirir o gosto e o hábito pela leitura.

Neste sentido, geralmente, a criança ao sentir-se motivada vai demonstrar empenho e interesse na aprendizagem do processo de leitura, aprendendo a ler, lendo muito e cada vez mais. É necessário ler bem, para aprender melhor. Tal como Moreira (2014, p.24) preconiza, *o processo de aprendizagem da leitura não acontece só na escola, tudo aquilo que a criança lê contribui para a estimulação do ato de ler e acelerar assim o seu ritmo. Quanto mais se lê, melhor se vai lendo*.

Sabemos que nem todas as crianças são iguais, não apresentam o mesmo ritmo de desenvolvimento. Sabemos também que cada ambiente familiar é distinto, assim sendo, é da responsabilidade da escola a promoção e o incentivo para o contacto com os livros e com a leitura, pois o gosto pela leitura começa a ser desenvolvido nos primeiros anos de escolaridade (Moreira, 2014).

Tendo em conta o objetivo específico, onde se pretendia **perceber de que modo a aquisição desta competência (leitura) influencia a avaliação dos alunos**, salientamos que, tal como fomos referindo, e também na opinião de Colomer & Camps (2002, p.70), o ato de leitura *é a base de quase todas as actividades que se realizam na escola*, assim, o seu frágil domínio e aquisição vai refletir-se nas dificuldades de aquisição de conhecimentos nas diversas áreas curriculares, comprometendo o sucesso escolar do aluno.

Concluímos, referindo que, se o insucesso escolar, nomeadamente no 1.º CEB, resulta das dificuldades na aprendizagem da leitura, é essencial averiguar em que domínio da competência leitora os alunos apresentam maiores dificuldades, uma vez que, no final do 1.º ano, é essencial que os mesmos já possuam, para além de uma consciência fonológica da sua língua, um domínio do princípio alfabético, assim como uma fluência leitora adequada à sua idade e grau de complexidade das aprendizagens adquiridas até então.

Assim, verificamos que o nosso **pressuposto**, se confirma, pois é perceptível que **as vivências das crianças, fora do ambiente de sala de aula, influenciam a aprendizagem da leitura**. Se uma criança, em casa ou no ambiente que a rodeia tem a oportunidade de interagir com a linguagem escrita, se é estimulada para a leitura, vai, certamente, ter mais facilidade no processo de aprendizagem da leitura, contribuindo para o seu empenho, gosto pela leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas avaliações.

Conclusão

Chegou o momento de referirmos e percebermos que terminou mais uma etapa importante da nossa formação, enquanto futuras professora e educadoras, sendo a elaboração do presente relatório de estágio um requisito para a conclusão deste ciclo de estudos.

Como uma reflexão geral acerca do trabalho desenvolvido ao longo deste curso de mestrado, podemos reiterar o importante papel que a PES constituiu para a nossa formação. Deste modo, é perceptível que a PES I e PES II nos ocasionaram diversificados momentos de aprendizagens significativas, quer a nível da educação pré-escolar, quer no ensino do 1.º CEB. Em ambos os ciclos, identificámos e ficámos a conhecer diferentes organizações, ao nível do espaço, do tempo e do grupo de crianças/turma de alunos, diferente organização dos materiais, recursos e conhecemos as diferentes estratégias e metodologias utilizadas no uso dos mesmos.

Como temos vindo a salientar, ao longo deste relatório de PES, as práticas desenvolvidas em torno da PES I, no pré-escolar, foram planificadas em grupo, sendo as desenvolvidas no 1.º CEB, planificadas individualmente. O objetivo foi sempre ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças/alunos, visando, acima de tudo, o seu sucesso escolar.

São inúmeros os sentimentos que nos invadem com o término desta etapa, como a nostalgia e a imensa alegria, mas, acima de tudo, o sentimento de coragem e determinação, devido à superação das diversas dificuldades sentidas ao longo do percurso. É de realçar o apoio incondicional, toda a disponibilidade e o “ombro amigo”, que as professoras cooperantes e professoras supervisoras tiveram, com o intuito de nos ajudarem a colmatar as nossas dificuldades, perante qualquer adversidade que foi surgindo.

Cientes que todo este percurso/trabalho conjunto permitiu o nosso crescimento profissional e pessoal, percebemos também que o mesmo serviu para refletirmos sobre as ações e as práticas, de modo a repensar, a adequar e a diversificar as estratégias mais eficazes, considerando o interesse e necessidade das crianças.

Relativamente às estratégias utilizadas, tanto na educação pré-escolar, no grupo de crianças dos três aos quatro anos de idade, como no 1.º CEB com crianças entre os cinco e os sete anos, com a turma do 1.º ano, as mesmas foram sempre bem ponderadas, embora sendo flexíveis na sua aplicação. Devido à faixa etária de ambos os grupos, os objetivos pedagógicos tinham de ser muito bem delineados, embora, por vezes tivessem de ser readequadas em função de algum imprevisto ou de alguma necessidade específica. Foi essencial a ligação entre a observação e a prática em ambos os estágios, pois foi importante conhecermos bem o grupo/turma com o/a qual iríamos trabalhar, estabelecendo com eles uma boa relação pedagógica, fundamental para nos ajudar a alcançar um processo de ensino-aprendizagem profícuo, eficaz e significativo.

Com a PES I e PES II, sem dúvida, aprendemos que a arte de ensinar não se resume apenas ao ato de transmitir conhecimentos. Ensinar é muito mais do que isso, é fazer pensar, é estimular cada aluno para a identificação, consciencialização e resolução de problemas, ensinar é ajudar a criar hábitos de pensamento e ação.

No que concerne ao estudo empírico, o capítulo III deste trabalho, podemos referir que, por se tratar de uma investigação-ação, contribuiu para o nosso conhecimento pessoal e profissional, dando-nos alguns conceitos mais pormenorizados, que desconhecíamos até então, embora não tenhamos encontrado respostas e conclusões concretas, visto que, para isso, seria necessário um estudo mais prolongado e exaustivo e uma amostra muito mais significativa.

Contudo, com este estudo empírico ficámos a conhecer melhor o conceito de leitura, a definição atribuída ao ato de ler, bem como percebemos os diferentes mecanismos e processos implicados na leitura, os diferentes métodos de ensino utilizados pelos professores no ensino da mesma, assim como salientámos o que era preconizado pelas orientações programáticas, no que diz respeito aos objetivos que se pretendem atingir, no 1.º ano, do 1.º CEB, ao nível da leitura e na escrita. Referimos, também, uma breve conclusão sobre a prática desenvolvida no 1.º ano, na área do português. Acrescentamos ainda que o presente estudo nos permitiu perceber se o sucesso e/ou insucesso da aprendizagem da leitura das crianças, no início da sua escolarização formal, é consequência da existência de determinadas vivências e contactos precoces com a linguagem escrita, no seu quotidiano.

Assim, salientamos que também este último capítulo revelou ser um processo fundamental de articulação de saberes teóricos e práticos, dos processos de aprendizagem da leitura, com crianças que iniciam o ensino formal. Sendo que esta investigação se inseriu num contexto educativo de investigação-ação, é essencial que o professor, para além de transmitir conhecimentos e definir objetivos e tarefas, também observe, reflita e avalie constantemente.

Ser professora do 1.º CEB é uma das competências adquiridas ao longo da formação neste mestrado, por este motivo a reflexão e investigação nesta valência assume-se de extrema importância, visto que permite que consolidemos e aprofundemos os nossos conhecimentos, preparando-nos para a futura prática docente.

Como limitações do estudo, referimos o facto da reduzida dimensão do *corpus*, sendo que as conclusões apuradas não podem, naturalmente, ser generalizadas.

A PES é, indubitavelmente, uma fase fulcral para a nossa formação, enquanto futuras educadoras/professoras, visto que tem a função de nos preparar para a realidade da docência, permitindo a existência de vivências, de situações, experiências e, até mesmo, de dificuldades, que só podem ser experienciadas e observadas no terreno, dentro de uma sala de atividade/aulas. Este período permitiu-nos observar e contactar diretamente com as diferentes dimensões da realidade educativa, ou seja, perceber o que será a nossa realidade enquanto

educadoras/professoras, preparando-nos, para a prática educativa através do contacto direto com as crianças/alunos.

Estamos cientes de que todos/as os/as grupos/turmas são diferentes, pois cada criança apresenta características próprias, portanto, é necessário considerar cada uma delas, de acordo com as suas potencialidades, de modo a tornar o processo de ensino mais profícuo e eficaz.

Concluímos referindo que ambas as PES foram experienciadas e vivenciadas de uma forma muito positiva, pois não só serviram para crescemos enquanto pessoas e enquanto futuras docentes, como também para percebermos que devemos ser exigentes connosco, organizar parâmetros para conseguirmos uma boa gestão da sala de aula, diversificar estratégias e materiais, e, mais importante ainda, serviram também para percebermos que é essencial estarmos em constante atualização, investigação e reflexão, de modo a “alimentar” a nossa formação, melhorando, gradualmente, a nossa prática de ensino, com vista a sermos sempre educadoras/professoras de excelência.

Bibliografia

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família- um estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Afonso, F. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.
- Araújo, L. (2007). *A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas*. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Arruda, L. et al. (s/d). *O processo de construção da escrita no 1.º ano do ensino fundamental na perspectiva da linguística*. Instituto de Ensino Superior. FUNLEC- IESF.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW – Hill.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbosa, R. P. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-escolar. Estudo de um caso no Jardim-de-infância “Amor de Deus”*. Licenciatura em Educação de Infância. Departamento das Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde.
- Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.
- Brito, R. (s/d). *As TIC em Educação Pré-Escolar Portuguesa: Atitudes, meios e práticas de educadores e crianças*. Universidade de Málaga.
- Bogdan, C & Bicklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Bowey, J. (2005). *Predicting individual deferences in learning to read*. In Margaret J. Snowling & Charles Hulme (eds.). *The science of reading: A handbook*. Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caires, S. & Almeida, A. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. Psico-USF, 8(2), p. 145-153.
- Carvalho, C. (2011). *Aprendizagem da Leitura- Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Castro, R. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português*. In R. Castro et. al, *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Condessa, I. (2006). *Os ambientes facilitadores de aprendizagem na educação física infantil*. Cinergis, Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul.
- Correia, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e Problemas*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Costa, A. (2012). *A aprendizagem da leitura: Análise de manuais do 1.º ano de escolaridade*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Costa, C. (2014). *Aprender Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Coutinho et. al (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura*. Vol. XIII, n.º2. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas, Lda.
- Declaração de Salamanca (1994). In Revista Inovação, vol. 7, nº 1, Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Departamento de Educação Básica (2006). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Ministério da Educação: Lisboa.
- DGIDC, (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dionísio, A. (1998). *Imagens na Oralidade*. Departamento de letras. UFPE: Recife.
- Downing, J. & Leong, K. (1982). *Psychology of Reading*. Nova Iorque: Macmillan.
- Esteves, S. (2008). *Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1.º ciclo de ensino básico*. In Saber (e) educar. Escola Superior de Educação de Torres Novas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classe*. Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.
- Fernandes, A. (2006) *Projeto Ser Mais: Educação para a sexualidade online*: Faculdade de Ciências: Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2011). *Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada*. IPG: Guarda.

- Flores, M. (1999). *Desilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. In Revista Portuguesa de Educação, p. 171-204.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 2.^a ed. Loures: Lusociência.
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade: nos resultados dos alunos em leitura*. ISPA. Instituto Universitário: Ciências Psicológicas, sociais e da vida.
- Gallahue, L. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. In spodek, B. Manual de investigação em educação de infância. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Garcia, C. (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido de experiência*. In Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, n. 03, p. 11-49.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de educação de infância.
- Gonçalves A. (2008). *Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências- Departamento de Educação. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Guerreiro, C. et al (1985). *Sons para construir*. Lisboa, Plátano Editora.
- Guerreiro, A. (2013). *A Expressão Dramática como mediadora de aprendizagens*. Universidade de Évora: Évora.
- Guimarães, M. A., Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ed. M.E.
- Harley, T. et. al (2001). *The psychology of language from data to theory*. West Sussex. UK: Psychology Press.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1995). *A criança em acção*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. 3.^a ed. Serviço de educação- Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, M. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O jogo e a Educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Knüppe, L. (2003). *A Alfabetização na educação infantil: sim ou não?* A página da Educação, n.º 127.

- Labatut, M. (2016). *A Alfabetização Precoce*. In Revista Webartigos.
- Leite, I. (2010). *O papel da consciência fonémica na aprendizagem da leitura*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Évora: Universidade de Évora.
- Lima, V. (2001). *A precocidade do processo de alfabetização: considerações acerca da prontidão da criança*. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, V. 21, N.º 2: Brasília.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, V. et al (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Martins, M. (2011). *Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Castelo Branco.
- Martins, M. (1998). *Conhecimentos precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXII (1), p.57-59.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Mata, M. (2003). *Literacia familiar*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de Educação, Vol. 2, Inovação, investigação em educação. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Mesquita, C. (2010). *A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. In Revista de educação. N.º2, p.66-83.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas- 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.), Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a Leitura*. Escola Superior de Educação de Santa Maria. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Moreira D. & Botas D. (2013). *A utilização dos Materiais Didáticos nas aulas de matemática- um estudo no 1.º Ciclo* (Revista Portuguesa de Educação 2013, 26(1), p. 253-286), Universidade do Minho.
- Moretti, L. & Santos, V. (2015) *Alfabetização: Há um melhor caminho para a aprendizagem?* O Portal dos Psicólogos. ISSN 1646-6977.
- Mortatti, L. (2010). *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n.º44.
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo*. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Nicola, M. (2004). *Psicomotricidade: Manual Básico*. Rio de Janeiro: Reenvinter.

- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Portugal.
- Observatoire Nationale de Lecture (ONL) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Bruno Germain, Isabelle Jalabert e Nadine Robert. Paris: Savoir Lire.
- Oliveira, E. & Cunha, V. (s/d). *O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades*. RED-Revista de Educação à Distância.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma praxis de participação*. 3ª ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) – Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000. ISBN 978-972-0-34803-6.
- Papalia, E. & Feldman D. (2001). *O mundo da Criança*. 8.ª ed. Editora McGraw-Hill de Portugal: Lisboa.
- Pelozo R. (2007). *Prática de Ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão*. (Revista Científica Eletrônica de Pedagogia – ISSN: 1678-300x), Ano V, Número 10, Julho. São Paulo: Editora FAEF.
- Pelozo, R. de C. B. (2012). *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão*. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Ano V, Número 10, Julho. São Paulo: Editora FAEF.
- Pereira, C.B. (2006). *Paradigmas de diferença: Agir!*. Diversidades, 13, p.4-13.
- Pfeifer, L. & Anhão, P. (2009). *Noção corporal de crianças pré-escolares: uma proposta psicomotora*. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1979). *A Psicologia da Criança*. (1.ª ed.). Moraes Editores: Lisboa.
- Pinto, S. (2012). *Materiais estruturados: Qual o seu papel na aprendizagem dos primeiros números?* Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa: Lisboa.
- Ponte, J. (1999). *Didáticas específicas e construção do conhecimento. Investigar e formar em educação*. Porto: SPCE.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Rabello, E. e Passos, J. (s/d). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*.
- Reis, M. & Teixeira, M. (2012). *A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa*. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

- Rodrigues, M. (1991). *A dislexia*. Lisboa: Editorial O livro.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, M. (2015). *Das práticas supervisionadas à investigação: contributos dos jogos didáticos para a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância. Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sayão, R. (2013). *Vantagens e desvantagens da alfabetização precoce*. Pedagogia ao pé da Letra.
- Serafini, O. e Pacheco, J. A. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação, 3 (2), 1-19. Braga: Universidade do Minho.
- Serras, A. (2012). *A Biblioteca Escolar e o 1.º Ciclo- Projeto de intervenção no âmbito da articulação curricular*. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Universidade Portucalense.
- Serrazina, L. (1991). *Aprendizagem da Matemática: A importância da utilização de materiais*. Noesis, 21, p.37-38.
- Silva, M. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silveira, A. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1997). *A avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. 1ª ed, Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim- Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Soares, A. (2012). *Habilidades Cognitivas e Competências de Leitura em crianças do 1.º ano*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Instituto de Educação de Lisboa.
- Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança (2º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas (3º vol.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes

- Teixeira, T. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.
- Teixeira, Q. (2014). *Organização do trabalho e do espaço para a aprendizagem da língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores.
- Teixeira, M, & Viana, L. (2002). *Aprender a ler- da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso*. Revista da ESE.
- Veríssimo, I. (2012). *A expressão musical na educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Beja: Beja.
- Veronezi, A. (2011). *A alfabetização precoce e problemas de aprendizagem da língua escrita*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação* (PNEP). ISBN 978-972-742-272-2. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Revista Pátio Pedagógica. Ano 4, 13, mai/jul.
- Ziegler, C. & Goswami, U. (2005). *Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled Reading across languages: A psycholinguistic grain size theory*. Psychological Bulletin.

Webgrafia

Portugal Continental e a divisão dos Distritos, consultado em: <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>, acedido a 10/05/2016.

Informação relativa à cidade da Guarda, consultado em: <http://www.mun-guarda.pt/Portal/concelho.aspx>, acedido em 18/05/2016.

Informação relativa à cidade da Guarda, consultado em: <http://www.visitcentrodeportugal.com.pt/pt/guarda/>, acedido em 18/05/2016.

Informação relativa aos mega agrupamentos, consultado em: <http://crescemosjuntos.aeaag.pt/wp/>, acedido a 21/05/2016.

Fotografia e informação inerente ao jardim-de-infância das Lameirinhas, consultado em: <http://www.aeaag.pt>, acedido a 20/05/2016.

Música “Sónia e as Profissões- O Bombeiro”, consultado em: https://www.youtube.com/watch?v=G-t6ttDG_Oo, acedido a 12/08/2016.

Musica “Se cá nevasse, fazia-se cá ski”, consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=wau6-qDxRy4>, acedido a 04/01/2016.

Musica “What makes you beautiful” (Zumbatomic), consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=k2hBMkZuvP8>, acedido a 20/01/2016.

Citação de João de Deus, consultado em: <https://allevents.in/places/jardim-escola-jo%C3%A3o-de-deus-s%C3%A3o-bartolomeu-de-messines-504469#>, acedido a 02/01/2017.

Legislação Consultada

Despacho n.º 5634-F de 26 de abril de 2012. Diário da República, 2.ª série- N.º 82- Agregação de escolas.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 4 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolas.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto- Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro- Novo estatuto do aluno.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série-N.º 38 - Mestrados Habilitadores para a Docência.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto – Os Manuais Escolares.

Regulamento n.º 412/2011- Regulamento dos cursos de mestrado do Instituto Politécnico da Guarda.

Regulamento n.º 618/2016 de 29 de junho (artigo 11º) - Regulamento inerente à organização do relatório de estágio.

Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro. Diário da República nº 177/2011- I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa- Novo Programa do Português do Ensino Básico (PPEB).

Anexos

Índice de Anexos

- Anexo 1 - Música do “Bom dia”, presente na rotina do pré-escolar
- Anexo 2 - Fotografias da sala de atividades do Jardim-de-Infância das Lameirinhas
- Anexo 3 - Horário da turma do 1.º ano do 1.º CEB, da Escola Básica do Bonfim
- Anexo 4 - Modelo da Planificação usada
- Anexo 5 - Planificação da atividade de Formação Pessoal e Social, na educação pré-escolar
- Anexo 6 - Planificação da atividade de Conhecimento do Mundo, na educação pré-escolar
- Anexo 7 - Planificação da atividade de domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na educação pré-escolar
- Anexo 8 - PowerPoint “Maria e João”
- Anexo 9 - Planificação da atividade inerente ao domínio da matemática, na educação pré-escolar
- Anexo 10 - Planificação da atividade inerente à expressão plástica, na educação pré-escolar
- Anexo 11 - Planificação da atividade inerente à expressão musical, na educação pré-escolar
- Anexo 12 - Música “Papagaio Loiro”
- Anexo 13 - Planificação da atividade inerente à expressão dramática, na educação pré-escolar
- Anexo 14 - Poema “Bombeiro Padeiro”
- Anexo 15 - Planificação da atividade inerente à expressão físico-motora, na educação pré-escolar
- Anexo 16 - Planificação da aula de português, no 1.º CEB
- Anexo 17 - Adivinha alusiva à aprendizagem da letra “r/R”
- Anexo 18 - História “O Rato perdeu a namorada”
- Anexo 19 - Ficha de atividades de Português, 1.º CEB (A letra r/R)
- Anexo 20 - Planificação da aula de matemática, no 1.º CEB
- Anexo 21 - Ficha de atividades de Estudo do Meio, 1.º CEB
- Anexo 22 - Planificação da atividade de Estudo do Meio, no 1.º CEB
- Anexo 23 - PowerPoint “As Regras da Sala de aula”, 1.º CEB
- Anexo 24 - Planificação da aula de expressão Físico-Motora, no 1.º CEB
- Anexo 25 - Planificação da aula de expressão Musical, no 1.º CEB
- Anexo 26 - Planificação da aula de expressão Dramática, no 1.º CEB
- Anexo 27 - Planificação da aula de expressão Plástica, no 1.º CEB
- Anexo 28 - PowerPoint “Os Reis Magos”
- Anexo 29 - Avaliação final de 1.º Período da aluna A
- Anexo 30 - Avaliação final de 1.º Período da aluna B
- Anexo 31 - Avaliação final de 1.º Período da aluna C
- Anexo 32 - Avaliação final de 1.º Período da aluna D
- Anexo 33 - Avaliação final de 1.º Período da aluna E
- Anexo 34 - Avaliação final de 1.º Período da aluna F

Anexo 1- Canção “Bom Dia”, presente na rotina diária do Pré-escolar

Canção do “Bom dia”

Bom dia, bom dia, bom dia,

Hoje eu estou tão feliz,

Bom dia, bom dia, bom dia,

Meu coração é quem diz, é quem diz,

Bom dia, bom dia, bom dia,

Vamos sorrir e cantar,

A natureza é tao bela,

Que nos ensina a amar!

Bom dia ao ...,

(Bom dia!)

Bom dia à ...,

(Bom dia!)

Anexo 2- Fotografias das diferentes áreas, da sala de atividades, do jardim-de-infância das Lameirinhas



Área da Casinha
Fonte: Própria



Área das Construções/ Jogos de Lego
Fonte: Própria



Área da Leitura
Fonte: Própria



Área da Pintura
Fonte: Própria



Área da Plasticina
Fonte: Própria



Área da Pintura
Fonte: Própria

Anexo 3- Horário da turma A11, do 1.º Ano, da Escola Básica do Bonfim

Escola Básica Bonfim														
Turma A11 - 1º Ano														
	Horário	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala	Sábado	Sala	Sábado
Manhã	9:00 - 10:00	Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso				
	10:00 - 11:00	Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso				
	Intervalo de 15 minutos													
	11:15 - 12:15	Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Português 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso				
Intervalo para Almoço														
Tarde	14:00 - 15:00	Estudo do Meio 110-24 Ana Margarida Cardoso		Estudo do Meio 110-24 Ana Margarida Cardoso		Matemática 110-24 Ana Margarida Cardoso		Estudo do Meio 110-24 Ana Margarida Cardoso		Educação para a Cidadania 110-24 Ana Margarida Cardoso				
	Intervalo de 15 minutos													
	15:15 - 16:15	Expressões Artísticas 110-24 Ana Margarida Cardoso		Apoio ao Estudo 110-24 Ana Margarida Cardoso		Expressão Físico-Motora 110-24 Ana Margarida Cardoso		Apoio ao Estudo 110-24 Ana Margarida Cardoso		Expressão Físico-Motora 110-24 Ana Margarida Cardoso				
	Intervalo de 15 minutos													
	16:30 - 17:30	AEC		AEC		AEC	Atendimento aos Encarregados de Educação	AEC		AEC				

Anexo 4- Modelo de Planificação de atividades/ aulas



PLANO DE AULA
Prática de Ensino Supervisionada



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda

Prof. Orientador:

Professora Cooperante:

Aluna:

Local de estágio:

Nível de Ensino:

Data:

Grupo:

Tempo:

Área de conteúdo/ Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação

Processo de Operacionalização:

Sumário:

Anexo 5- Planificação da atividade inerente à área de Formação Pessoal e Social no pré-escolar (Visualização de Sinais de trânsito pelas ruas da Cidade)

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 13/05/2015		
		Tempo: 2h		
Centro de Interesse: Sinais de Trânsito		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Inculcar regras, valores e rotinas; - Promover a interação social; - Incentivar para a autonomia; - Fomentar a socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grupo, as crianças realizam as rotinas diárias do jardim-de-infância; - Interação das crianças com a educadora e estagiárias, de modo a introduzir/rever o centro de interesse do dia; - Durante a atividade as crianças terão a oportunidade de contactar com a realidade e com as regras da sociedade onde estão inseridas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tabela das presenças; - Chapéu 	Avaliação Direta: <ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de Atitudes e Valores; - Noção de tempo; - Noção de Responsabilidade - Autonomia; -Cumprimento de Regras; - Autonomia; - Cooperação; - Concentração.

Processo de Operacionalização:

- Realização das rotinas diárias (canção do bom dia e marcação das presenças);

- Diálogo com o grupo, referindo e explicando a atividade que se pretende realizar, indicando as regras inerentes à mesma;
- Percorrer algumas ruas perto da escola, com o intuito de visualizar alguns sinais de trânsito, agindo perante os mesmos.
- No período da tarde as crianças registarão numa folha (através do desenho), aquilo que visualizaram durante a atividade realizada no período da manhã.

Anexo 6- Planificação da atividade inerente à área Conhecimento do Mundo no pré-escolar (Dramatização- enfermeira Teresa)

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 09/03/2015		
		Tempo: 2h		
Centro de Interesse: Profissão- Enfermeiro		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para as características e funções da profissão; - Desenvolver a curiosidade e o desejo de conhecer o meio envolvente; - Relatar e relacionar os conhecimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao longo da dramatização, as crianças, serão sensibilizadas sobre a função da profissão da enfermeira; - De seguida, serão consciencializadas sobre como devem agir, para tratar de uma ferida, bem como os diversos passos que devem obedecer; 	<ul style="list-style-type: none"> -Música “Naquela linda manhã”; -Roupa de menino, e 1 bola; - Mala de primeiros socorros (uma verdadeira, outra de brincar); - Bata, estetoscópio, luvas, máscara, seringa. 	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentração; - Empenho; - Autonomia; -Responsabilidade; - Cooperação entre o grupo. - Aquisição de valores (solidariedade, amizade, obediência, entre outros)

Domínio das
Expressões: -
Expressão
Dramática

- Dinamizar vivências e experiências do cotidiano;
- Fomentar a imaginação;
- Promover a concentração;
- Distinguir os objetos reais e de brincar.

Processo de Operacionalização:

- Realização de uma breve dramatização, introduzindo o centro de interesse do dia;
- Interação com as crianças ao longo da dramatização, de modo a que as mesmas participem;
- Manipulação dos utensílios presentes na mala de primeiros socorros;
- Diálogo com os alunos, com o intuito de abordar e conhecer novo vocabulário;
- Aquisição de conhecimentos, relativamente às funções dos utensílios da enfermeira Teresa;
- Exploração da nova área da sala, o cantinho da Enfermeira.

Anexo 7- Planificação da atividade inerente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Exploração da história “A casinha de chocolate- Maria e João”)

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;			Data: 18/05/2015	
			Tempo: 60 min.	
Centro de Interesse: História “A Casinha de Chocolate”;				
Introdução à sinalética das caminhadas			Grupo: 3 / 4 anos	
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse pela comunicação; - Incentivar o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral; - Promover a capacidade de argumentação; - Adquirir novo vocabulário; - Promover a aquisição de novos conceitos; - Relatar acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade consiste em contar a história d’ “A casinha de chocolate” às crianças projetando apenas as imagens relacionadas com a mesma; - Ao longo da atividade as crianças serão estimuladas a participarem e a analisarem as imagens connosco, desenvolvendo assim a linguagem oral e a aquisição de novos conceitos. - Após o conto da história será solicitado às crianças que tentem recontar a mesma recorrendo a algumas imagens do PowerPoint apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> -PowerPoint com as imagens da história “A casinha de chocolate”; - Computador; - Retroprojektor; - Tela. 	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concentração; - Bom Comportamento; - Motivação; -Responsabilidade; - Aquisição de novo vocabulário; - Capacidade de Argumentação

--	--	--	--	--

Processo de Operacionalização:

- Apresentação da história “A casinha de Chocolate”;
- Exploração da história através das imagens;
- Reconto da história pelo grupo;
- Argumentar a ação da história, referindo que medidas deviam ser tomadas, retirar os valores da mesma;
- Indicação das medidas a tomar nas caminhadas.

Anexo 8- PowerPoint da história “A casinha de chocolate- Maria e João”

MARIA e JOÃO



Versão: Escolovar



Era uma vez duas crianças que se chamavam Maria e João.



Viviam numa casa de madeira, na floresta com o pai e com a madrasta.

O pai recolhia lenha da floresta para vender e por isso tinham sempre pouco dinheiro.



O pai andava sempre preocupado porque tinha pouco dinheiro e um dia chegou a casa e sentou-se na mesa aflito, pois não sabia como ia alimentar os seus filhos.



Mas a madrasta apareceu e disse-lhe que as crianças já estavam crescidos e poderiam ir á sua vida.

Por isso podiam os deixar na floresta. O homem sem outra opção concordou.



Maria e João estavam a ouvir a conversa e ficaram muito tristes por causa do pai os querer mandar ir embora.



Mas o João teve uma ideia, na manhã seguinte procurou e guardou algumas pedrinhas que durante a noite com o brilho da lua brilham.

Depois de almoçarem as crianças foram com a madrastra passear na floresta.



Enquanto iam caminhando, João foi deixando cair as pedrinhas para marcar o caminho e assim conseguirem voltar para casa.



Já no meio da floresta, a madrastra disse-lhes para se sentarem e esperarem ali que ela ia buscar o pai deles para fazerem um piquenique.

Como sabiam a verdade, as crianças, esperaram que a noite chegasse para que assim a lua ilumina-se as pedrinhas.

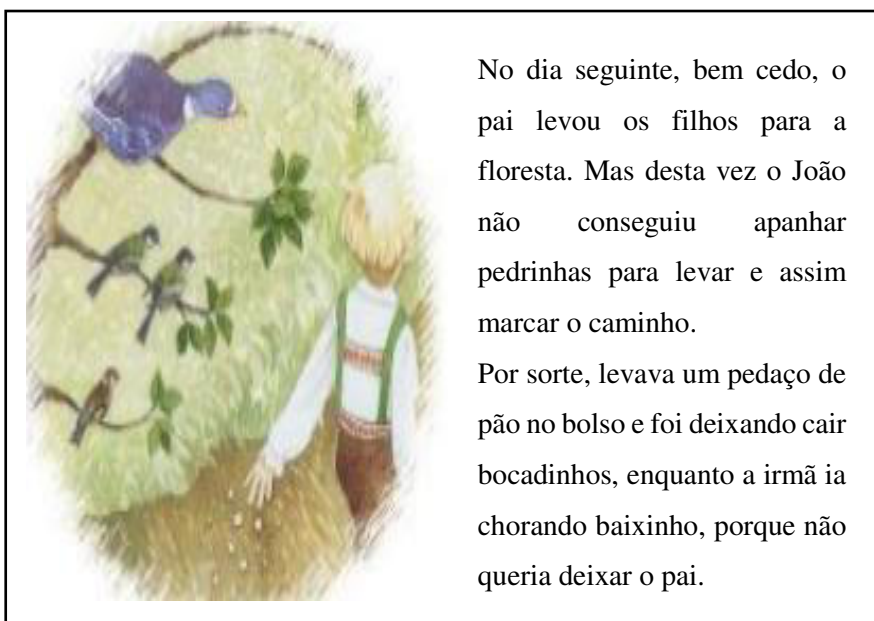
Depois seguiram as pedras deixadas no caminho e conseguiram regressar a casa.



Quando chegaram o pai e as crianças ficaram muito feliz e deram um grande abraço.



Já a madrasta, não ficou nada contente e voltou a convencer o homem a deixar as crianças na floresta.



No dia seguinte, bem cedo, o pai levou os filhos para a floresta. Mas desta vez o João não conseguiu apanhar pedrinhas para levar e assim marcar o caminho.

Por sorte, levava um pedaço de pão no bolso e foi deixando cair bocadinhos, enquanto a irmã ia chorando baixinho, porque não queria deixar o pai.



O pai estava muito infeliz, levou as crianças para um sítio onde havia alguns frutos para elas comerem e por fim despediu-se com muita tristeza.



Quando o pai foi embora, João contou à Maria o que tinha feito com o pão. Mas quando olharam para o caminho não havia sinal dos bocadinhos de pão, porque os passarinhos e os animais da floresta os tinham comido. Desta vez não tinham como voltar para casa.



As crianças começaram a caminhar pela floresta e de repente encontraram uma casinha toda ela feita de chocolate, muitos doces e muitas gomas, de todas as formas e feitios. À porta da casa estava uma mulher que os convidou logo para entrarem.



Mas, a mulher era uma bruxa, que não gostava nada de crianças e por isso fechou logo o João numa gaiola



Depois segurou a Maria pela mão e ensinou-a a trabalhar com o forno de lenha.



Maria queria salvar o irmão, e por isso, enganou a bruxa, dizendo-lhe que era pequena e não chegava ao forno para acender o lume.



Chateada, a bruxa, pegou em lenha e ia colocá-lo no forno, mas a Maria foi mais rápida e emproou-a para dentro do forno, fechando-a lá dentro.



Maria libertou o irmão e juntos foram provar todos os doces que existiam na casa.



Quando estavam a andar pela casa Maria encontrou uma caixa cheia de moedas de ouro, que decidiram levar para casa e assim ajudar o pai que não tinha dinheiro.



Depois de terem andado muito tempo na floresta, encontram, finalmente, o caminho certo para casa.

Quando chegaram, correram para junto do pai e deram-lhe muitos abraços, muitos beijinhos e mostram-lhe a caixa das moedas de ouro.

A madrasta já se tinha ido embora e assim já podiam viver os três juntos e felizes, pois o amor entre os pais e os filhos vale muito mais do que toda a riqueza do Mundo!

FIM



Images by Claire Pound
©Ladybird books

Anexo 9- Planificação da atividade inerente ao domínio da matemática

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 04/05/2015		
		Tempo: 45min.		
Centro de Interesse: Sinais de trânsito- figuras geométricas		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Matemática</p>	<p>- Desenvolver as noções de classificação, seriação e ordenação;</p> <p>- Adquirir noções de tamanho e forma;</p> <p>- Formar conjuntos;</p> <p>- Promover a capacidade de seriar, classificar e ordenar.</p>	<p>- A atividade tem como principal objetivo, explorar a forma geométrica de alguns sinais de trânsito (círculo e triângulo);</p> <p>- Após a exploração das formas, as crianças serão incentivadas a organizar os sinais de acordo com a mesma e colocar numa caixa adequada a cada forma (três caixas, cada uma com a indicação de uma forma, onde as crianças têm de colocar os sinais de trânsito na caixa correta);</p> <p>- Com esta atividade também podem ser exploradas as cores dos sinais de</p>	<p>-Sinais de Trânsito</p> <p>construídos com caixa de cartão;</p> <p>-Caixas de papelão devidamente identificadas com as formas adequadas;</p>	<p>Avaliação Direta:</p> <p>-Cooperação;</p> <p>-Motivação;</p> <p>-Concentração;</p> <p>-Participação;</p> <p>- Noção de sinal de trânsito como meio de comunicação (regra);</p> <p>- Capacidade de associação;</p> <p>-Capacidade de seriação e organização.</p>

		trânsito e formar conjuntos de acordo com as mesmas.		
--	--	--	--	--

Processo de Operacionalização:

- Diálogo com o grupo acerca da função dos diferentes sinais de trânsito;
- Referir que medidas se devem tomar, perante a diferente sinalização;
- Breve revisão sobre as diferentes formas geométricas, através da comparação de objetos existentes na sala de aula.
- Associação, seriação e distribuição dos diferentes sinais de trânsito, de acordo com a indicação presente nas caixas (diferentes cores/diferentes formas geométricas).

Anexo 10- Planificação da atividade de expressão plástica no pré-escolar

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 15/04/2015		
		Tempo: 45min.		
Centro de Interesse: As Profissões- Os Bombeiros		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das expressões;</p> <p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a responsabilidade; - Incentivar para a autonomia; - Desenvolver a motricidade Fina; - Promover a sensibilidade estética; - Fomentar a cooperação entre o grupo; - Reconhecer as cores; - Identificar o resultado da junção de cores; - Promover a capacidade de reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na área das atividades Plásticas, é disponibilizado às crianças tinta (apenas o amarelo e o vermelho), uma folha de Pintura (A3) e uma palhinha; - O objetivo desta atividade é que as crianças utilizem a técnica das palhinhas para fazerem uma pequena ilustração que corresponda ao fogo que aconteceu na história contada numa das sessões anteriores; - Na folha, apenas é possível ser utilizado a cor amarela e vermelha. É colocado em cada uma um pouco de tinta das cores já mencionadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de Pintura (A3); - Tinta (Amarelo e Vermelho); -Palhinhas 	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cooperação; -Motivação; -Participação; - Responsabilidade - Cumprimento das regras; - Autonomia;

		<p>- Posteriormente, é solicitado às crianças que coloquem um pouco de tinta numa das pontas das palhas e que soprem, através da ponta sem tinta, sobre a folha;</p> <p>- Este processo é repetido diversas vezes, também é sugerido que juntem as duas cores que estão a utilizar com o intuito de perceberem que se misturarmos o amarelo e o vermelho obtemos outra cor, o cor-de-laranja.</p>		
--	--	---	--	--

Processo de Operacionalização:

- Diálogo com o grupo acerca das características e funções dos Bombeiros;
- Breve reflexão sobre as atividades inerentes à temática, realizadas em sessões anteriores;
- Motivação do grupo, para a realização de uma atividade, utilizando uma técnica de expressão plástica;
- Realização da atividade, seguindo os passos referidos.

Anexo 11- Planificação da atividade de expressão musical, no pré-escolar

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 08/04/2015		
		Tempo: 45min.		
Centro de Interesse: Regresso das Férias		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das expressões;</p> <p>Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pela Música; - Fomentar a coordenação motora; - Desenvolver o ritmo; - Memorizar músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta semana a atividade musical focaliza-se na interiorização da música “Papagaio Loiro”, com o objetivo de que na próxima quarta-feira as crianças se dirigirem à escola sede e gravem a mesma para a elaboração de um DVD; - Para isso, numa sessão anterior, levámos para a sala de atividades diversos instrumentos musicais, mencionando o nome de cada um; - Posteriormente as crianças podem manipular e ao mesmo tempo cantar a música. 	<p>-Vários instrumentos musicais adequados para as crianças</p>	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cooperação; -Motivação; -Participação; - Responsabilidade - Cumprimento das regras; - Autonomia;

Processo de Operacionalização:

- Manuseamento e exploração de diversos instrumentos musicais;
- Ensaio da música “Papagaio Loiro”.

Anexo 12- Música “Papagaio Loiro”

Letra da música “Papagaio Loiro”

Papagaio loiro

De bico doirado

Leva-me esta carta

Ao meu namorado

Para o outro lado

Para a outra margem

Papagaio loiro

De linda plumagem

Ele não é frade

Nem homem casado

É rapaz solteiro

Lindo como um cravo

De linda plumagem

Linda como oiro

Leva-me esta carta

Papagaio loiro

Papagaio loiro

De bico doirado

Leva-me esta carta

Para o outro lado

Papagaio loiro

De bico doirado

Leva-me esta carta

Ao meu namorado.

Link:

<http://www.vagalume.com.br/carochinha/papagaio-loiro.html#ixzz3e6HtLawF>

Anexo 13- Planificação da atividade de expressão dramática, no pré-escolar

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 28/04/2015		
		Tempo: 2h.		
Centro de Interesse: As Profissões (Bombeiro e Padeiro)		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das expressões;</p> <p>Expressão Dramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a expressividade; - Desenvolver a motricidade global; - Promover a coordenação; - Fomentar a cooperação entre o grupo; - Proporcionar capacidades como a rápida reação, perante situações; - Explorar e aprender as características próprias da profissão de bombeiro e de padeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - No período da manhã é realizada, por nós, uma dramatização, como introdução à temática das profissões (bombeiro e padeiro). A dramatização decorre de acordo com a declamação de um poema. - Seguidamente o grupo tenta recriar a dramatização observada, relembrando o poema, explorando-o; - No período da tarde, o grupo realiza uma pequena dramatização, improvisando a ação e reação, que um bombeiro deve ter, perante uma emergência, neste caso, após ouvirem 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema; - Adereços representativos de uma padaria (forno, pá, e chapéu de padeiro construído por nós) - Mangueira; - Adereços representativos de uma floresta (árvores, flores, chamas, construídos por 	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cooperação; -Motivação; -Participação; - Responsabilidade - Autonomia; - Expressividade; - Empenho; - Criatividade; - Memorização;

		o som da sirene, têm de se levantar das camaratas improvisadas, fingir que se está a vestir, a puxar a mangueira e posteriormente apagar o fogo.	nós) - Farinha; -Água	
--	--	--	-----------------------------	--

Processo de Operacionalização:

- Observação da dramatização realizada pelas estagiárias;
- Memorização e exploração do poema declamado na dramatização;
- Recriação do que puderam aprender e verificar na peça;
- Dramatização e improvisação de determinadas ações e reações que um bombeiro tem, perante situações de emergência (cada criança, veste o papel de um bombeiro);

Anexo 14- Poema do “Bombeiro padeiro”

Poema “Bombeiro padeiro”

Sou bombeiro,
Mas também sou padeiro
Quando toca a sirene
Corro logo para o meu camião
Quando chego ao fogo
Puxo logo a mangueirão
No final tenho fome
E como o pão,
Porque sou um grande comilão!

Fonte: Própria

Anexo 15- Planificação da atividade de expressão físico-motora, na educação pré-escolar

Local de Estágio: Jardim-de-Infância das Lameirinhas;		Data: 14/04/2015		
		Tempo: 45 min.		
Centro de Interesse: As Profissões (Bombeiro)		Grupo: 3 / 4 anos		
Área de conteúdo	Objetivos/ Competências	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio das expressões;</p> <p>Expressão Físico-Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade global; - Fomentar a noção de ritmo; - Promover o equilíbrio e a coordenação; - Fomentar a cooperação entre o grupo; - Despertar para a capacidade de reação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atribui-se a cada criança o animal que terá de representar (através de fatos de disfarce de um coelho, um rato, uma joaninha, uma borboleta, e uma abelha), e escolhem-se duas crianças para representar o fogo, vestindo uma “capa” que simboliza as chamas; - O objetivo da atividade é conseguir com que os animais e as aves fujam (correndo pela sala) das crianças que estão disfarçadas de chamas, de modo a escapar do fogo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Música “Sónia e as Profissões- O Bombeiro”; - Fato de disfarce (rato, coelho, borboleta, joaninha, abelha e chamas de fogo) 	<p>Avaliação Direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação; - Equilíbrio; - Empenho; - Ritmo; - Motivação; - Cooperação entre os colegas; - Rapidez de ação; - Cumprimento de regras; - Responsabilidade - Bom comportamento.

		<p>Nota: Ao longo da atividade, serão introduzidas várias variantes, como por exemplo, fugir em passos lentos, fugir a gatinhar, entre outros.</p> <p>- Esta atividade é acompanhada com uma música de ritmo, para que ao som da música elas se mantenham em movimento.</p>		
--	--	--	--	--

Processo de Operacionalização:

- Breve reflexão acerca das medidas a tomar na floresta;
- Apresentação e explicitação das regras do jogo;
- Realização da atividade de acordo com a introdução das diferentes variantes.

Anexo 16- Planificação da atividade, referente à área do português, no 1.ºCEB

			- Letra maiúscula e minúscula de imprensa e manuscrita;	
--	--	--	---	--

			- Ficha n.º 41.	
--	--	--	-----------------	--

Processo de Operacionalização:

- O dia inicia-se com a área de **português**, através de um diálogo com os alunos acerca das novidades do fim-de-semana, desta forma cada elemento poderá expressar-se livremente, desenvolvendo diversas competências, nomeadamente a oralidade;
- Posteriormente, para a abordagem de um novo fonema, o “r/R”, irei dizer aos alunos a adivinha da letra “r/R”, para que descubram qual é o grafema que irão aprender (anexo);
- Seguidamente irei contar a história “O Ratinho perdeu a namorada”, para desta forma adquirirem algumas palavras com este fonema;
- Ao longo da aula irei referir um trava-línguas de Luísa Ducla Soares, (O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia) onde este fonema é predominante;
- De seguida, no quadro, com a participação de todos os elementos, irei construir uma lista de palavras iniciadas pela letra “r/R”;
- Para uma melhor consolidação da letra aprendida serão realizadas, de seguida, as fichas do manual, das páginas 78 e 81;
- Posto isto, ainda poderão realizar a ficha n.º41, referente ao grafema/fonema r/R.

Sumário:

Português

- Audição e exploração da adivinha da letra “r/R”, e da história “O rato perdeu a namorada”;
- Exploração do grafema/fonema “r/R” (lista de palavras);
- Escrita e leitura de palavras/frases;
- Realização de exercícios (manual pág. 78 e 81) / (ficha n.º41).

Anexo 17- Adivinha da letra “R/r”- área do português, no 1.ºCEB

Adivinha

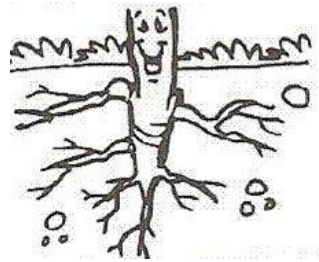
(A letra r/R)



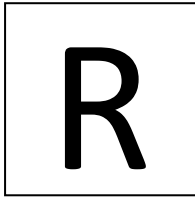
Está na renda, no retalho
e na roupa da Rosinha.
Está na rede e no rádio,
e no rosto da Ritinha.



Está no ralo e no relógio,
no repolho e na rocha.
Aparece na raiz,
mas não quis ficar na folha.



Anexo 18- História “O Ratinho perdeu a namorada” - área do português, no 1.º CEB



O ratinho perde a namorada

A Rita mora à beira do rio Ave. Muitas vezes vai para junto da água conversar com as suas amigas rãs, com as relas, que são primas das rãs, e com os peixinhos.

Naquele dia, apareceu-lhe uma rela que disse:

- Ritinha, ando muito preocupada com o meu amigo rato. Ele está muito triste.

- Que lhe aconteceu? - perguntou a Rita.

- Não sei. O melhor é chamá-lo para lhe perguntar.

O rato apareceu e a Rita interrogou-o:

- Que tens, lindo ratinho?

- Estou muito triste. Não encontro a minha namorada, a ratinha Rói rói

- respondeu o rato.

- Vamos procurá-la em terra. Anda daí! - disse a Rita.

O rato saltou para terra, não viu a sua amada e, desesperado, roeu a roda do camião do avô da Rita.

- A ratinha Rói rói não está aí! E não roas a roda do camião do meu avô!

A certa altura, dum buraco cavado na terra, saiu a ratinha Rói rói. Foi uma alegria! Os dois ratinhos abraçaram-se e beijaram-se ternamente.

Anexo 19- Ficha n.º 41 (consolidação letra “R/r”) - área do português, no 1.º CEB

Ficha de Português

Nome _____

Data _____

1- Lê o seguinte texto.

A Rita leva o ramo à mãe Rute.

- Toma mãe, o ramo é teu.

- Eu amo-te muito, Rita!



2- Faz a cópia da história que leste.

3- Lê e completa as seguintes frases, de acordo com o texto.

A _____ dá um _____ à _____.

O ramo é da _____.

A mãe _____ ama muito a _____.

4- Ordena as seguintes palavras de forma a formares frases.

roupa é A rei do Rui

O rói do a rato capa rei

rato O roeu rede a avô do Rita da

viu o Célia A ao avô Rui pé poço do

5- Pinta os nomes de cidades e de países que começam com a letra R.

Roma

Roménia

Portugal

Rússia

6- Inventa e escreve frases com as palavras indicadas.

Rita

rato

Rute

rua

Cecília

laço

poço

Anexo 20- Planificação da aula referente à área da matemática, no 1.º CEB

Local de estágio: Escola Básica do Bonfim- Guarda			Nível de Ensino: 1.º ciclo		
Grupo: 1.º ano			Data: 06/01/2016		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Números e Operações (11:15h/ 12:15h) (14h/15h)	<ul style="list-style-type: none"> - Contar até cem; - Decodificar o sistema de numeração decimal; - Resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até vinte e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar; - Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação “dez” o algarismo “1” se encontra numa nova posição marcada pela colocação do “0”. 	<ul style="list-style-type: none"> - O número 10 (dez); - Formas de representar o número 10 (dez); - Realização de contagens; - Noção de dezena. - Operações. - Realização de composições e decomposições; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ábaco; - Material Cuisenaire; - Manual (pág. 94, 95, 96, 97, 98 e 99). 	Avaliação Indireta (participação, empenho, interesse) Avaliação Direta (Fichas de atividades)

--	--	--	--	--	--

Processo de Operacionalização:

- Já na área da **matemática** iniciar-se-á a abordagem do número 10 (dez), através do ábaco e do Material Cuisenaire, referindo e explorando diversas formas de representação do mesmo, tendo em conta a noção de dezena. Posto isto é mostrado os cartazes alusivos à dezena e à meia dezena.
- Realizam, de seguida, as fichas do manual, nas páginas 94, 95, 96, 97, 98, e 99; Todos os exercícios serão realizados no quadro e com o auxílio da professora estagiária.

Sumário:

Matemática

- O número 10 (dez);
- Formas de representação do número dez;
- Noção de dezena e meia dezena;
- Realização de exercícios.

Anexo 21- Ficha de atividades, referente à área de estudo do meio (ficha n.º 25)


Ficha de estudo do meio

Nome: _____

Data: ____/____/____

Nos próximos tempos, gostaria de ...

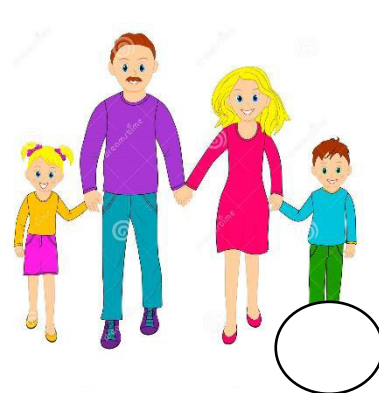
1. Observa a figura. Desenha o que fizeste ontem e o que gostarias de fazer amanhã.

Ontem	Hoje	Amanhã
		

2. Desenha o que fizeste no último fim-de-semana e o que gostarias de fazer no próximo fim-de-semana.

No último fim-de-semana	No próximo fim-de-semana

3. Observa as figuras. Assinala com um x a(s) figura(s) que melhor retrata(m) o(s) local(is) onde gostarias de ir nas próximas férias.



4. Escreve uma frase sobre o que gostarias de fazer no próximo fim-de-semana.

Anexo 22- Planificação da atividade referente à área de estudo do meio

Nível de Ensino: 1.º ciclo			Data: 20/10/2015		
Grupo: 1.º ano			Tempo: 9:00 às 16:15h		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio (14h/15h)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o meio físico próximo: Identificar os diferentes elementos e a sua relação com a educação rodoviária; <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir os protagonistas da circulação: peões, condutores, passadeiras, sinais, entre outros; - Promover atitudes de respeito em relação às normas e sinais de trânsito, 	<hr/>	<ul style="list-style-type: none"> *À descoberta de si mesmo: A segurança do seu corpo: - a prevenção rodoviária – normas de prevenção rodoviária - Normas de sociedade e prevenção rodoviária; - Sinais de trânsito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Circuito; - Sinais de trânsito; - “Carro” 	Avaliação Indireta (participação)

	e conhecer o significado de algumas delas;		- Dramatização de situações.		
--	--	--	------------------------------	--	--

Processo de Operacionalização:

- Já no período da tarde, na área de **Estudo do Meio**, os alunos poderão identificar normas de sociedade e se consciencializarão da necessidade de serem respeitadas;
- Para a identificação das normas de prevenção rodoviária, prosseguir-se-á à elaboração e exploração de um circuito rodoviário, no pátio da escola, com todos os intervenientes inerentes à circulação rodoviária (existência de sinais de trânsito, semáforo, passadeira, automóvel, entre outros- ver anexo III e IV), para a dramatização de diversas situações do quotidiano, e para a sistematização das respetivas normas.

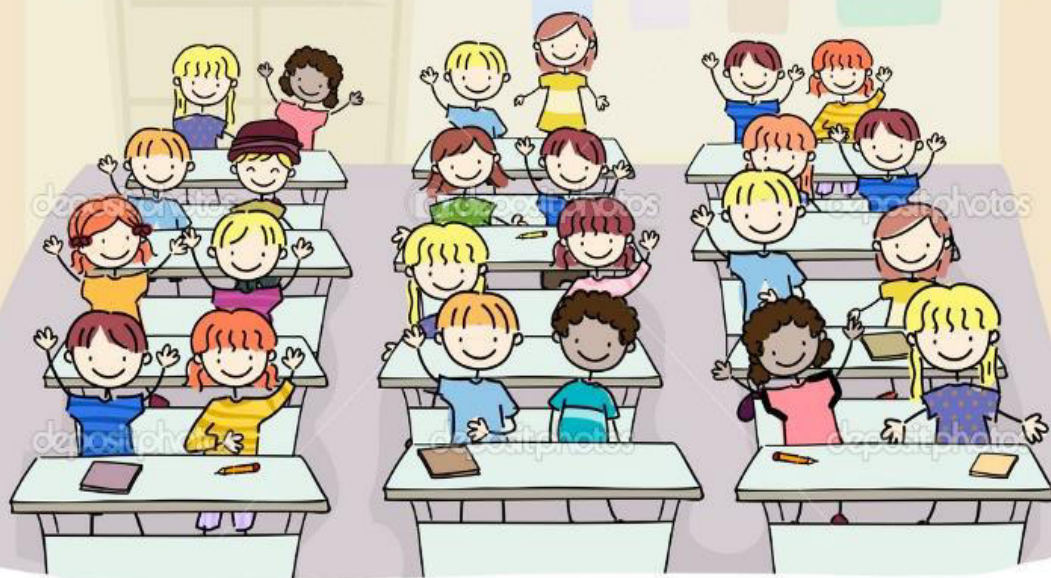
Sumário:

Estudo do Meio:

Dramatizações de diversas situações inerentes ao quotidiano e à segurança rodoviária (circuito no pátio da escola).

Anexo 23- PowerPoint “Regras da Sala de aula” (área de estudo do meio)

Regras da sala de aula



**ENTRAR E SAIR
ORDEIRAMENTE
DA SALA.**



**SER
ASSÍDUO
E
PONTUAL.**



**Sentar
corretamente
na cadeira.**

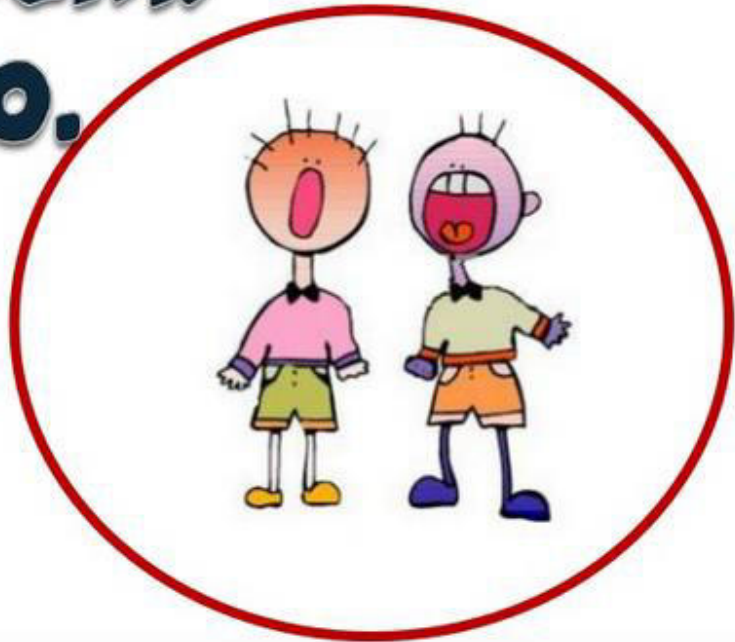


**NÃO
COMER.**



**Devemos respeitar o
material da escola e não
devemos mexer no do colega
sem a sua autorização.**

**NÃO FALAR
ALTO.**



**REALIZAR AS TAREFAS
PROPOSTAS.**



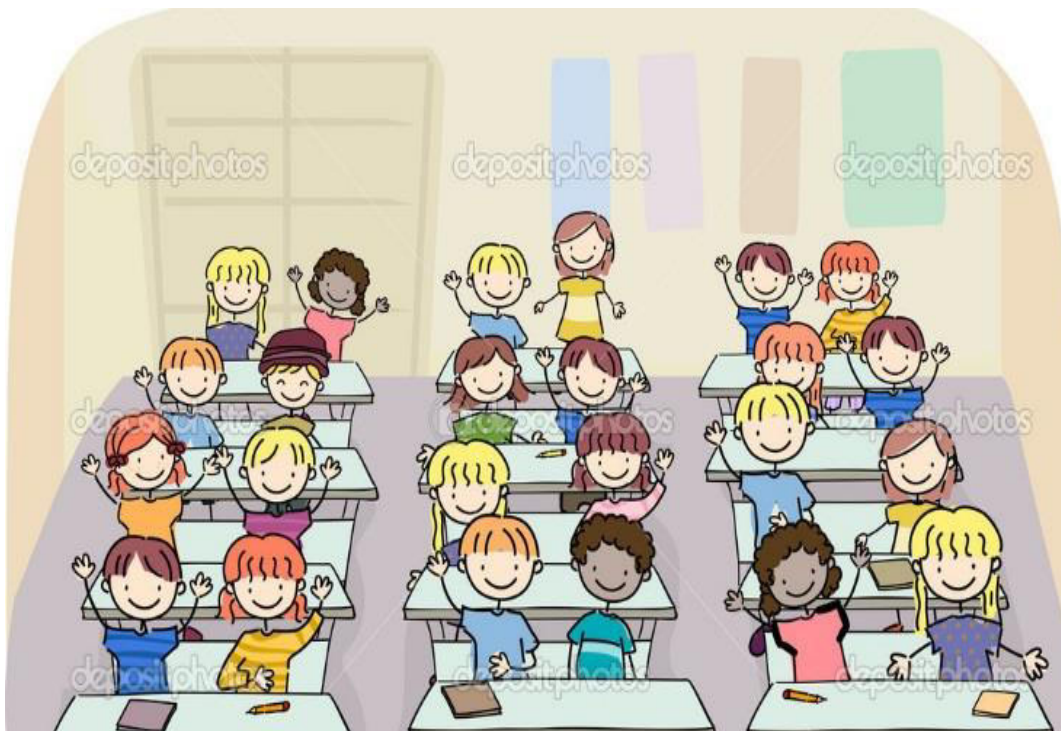
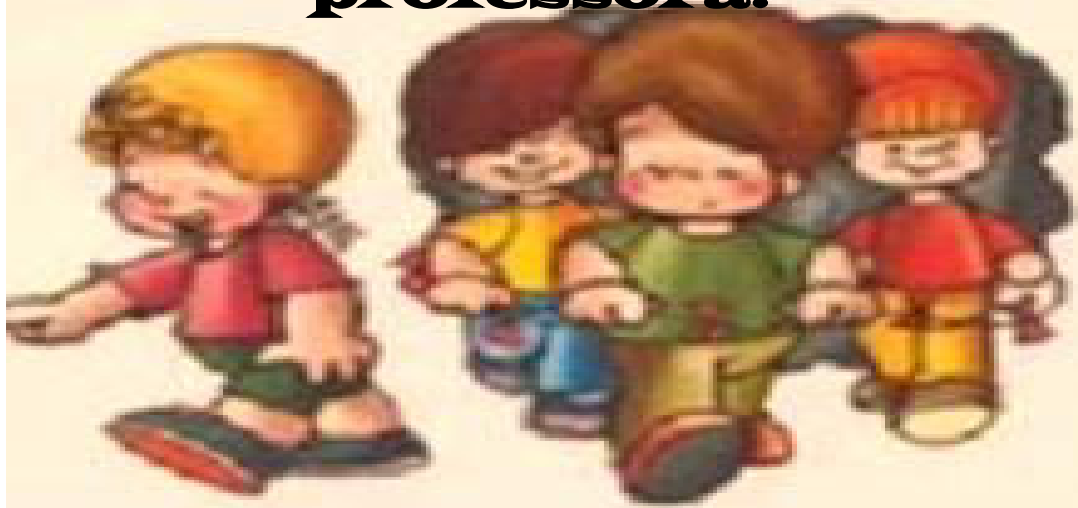


Estar atento!

**MANTER A SALA
LIMPA.**



O aluno deverá sair da sala de aula ordenadamente, em silêncio e com autorização da professora.



Anexo 24- Planificação da atividade referente à área de expressão e educação físico-
motora

Nível de Ensino: 1.º ciclo			Data: 18/11/2015		
Grupo: 1.º ano			Tempo: 9:00 às 16:15h		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Expressão Físico-Motora (15:15h 16:15h)	- Cumprir ordens; - Cumprir regras; - Saber vencer e saber perder.	<hr/>	Jogos: - Jogos infantis, regras, equilíbrio, deslocamentos, “fintas” e “mudanças de direção”.	- Lenço; - Imagens (puzzle).	Avaliação Indireta (participação, empenho, interesse)

Processo de Operacionalização:

- Para finalizar o dia de atividades, na área de **expressão físico-motora**, os alunos realizarão diversas atividades tendo como principais objetivos a implementação de regras, o desenvolvimento do equilíbrio, os diversos tipos de deslocamentos, “fintas” e “mudanças de direção”.
- Inicialmente, irão realizar o jogo do lenço. A turma é dividida em dois grupos. Cada grupo terá de atribuir a cada elemento um número, cada elemento terá de memorizar o número que lhe foi atribuído. O mesmo processo é repetido no outro grupo. A cada jogador de uma equipa corresponde um número igual ao de outro jogador da equipa adversária.
- Numa primeira fase, irei estar ao centro do salão, representando o papel de “chefe” (segurando pela mão um lenço), e cada grupo estará disposto em extremidades opostas., frente em frente, com distâncias semelhantes em relação ao centro.
- Numa segunda fase, irei chamar um número ao acaso, e os jogadores das duas equipas, que tenham o número chamado, correm e tentam tirar o lenço ao “chefe”, sem serem tocados pelo adversário, fintando-o e fugindo até à sua equipa.



- Posteriormente irão realizar o jogo “Foge, apanha e ganha”, que consiste na divisão da turma em três grupos, dispondo os mesmos em fila. Na outra extremidade, colocam-se várias imagens, e entre o primeiro elemento de cada fila e as imagens, deve encontrar-se um aluno, que tem como objetivo dificultar a travessia dos restantes elementos;

- O grupo que se encontra nas filas terá de se dirigir ao elemento que se encontra no meio do percurso, deslocando-se ao pé coxinho. Aí terá de fingir o elemento, e movimentar-se até às imagens, recolhendo uma e regressando ao ponto inicial em saltos de coelho. Só quando o primeiro elemento tocar na mão do segundo, é que o último pode iniciar o percurso.

Para finalizar este exercício, cada grupo terá de juntar as imagens recolhidas (peças de puzzle), e descobrir a figura oculta, relativamente ao S. Martinho.

Sumário:

Expressão Físico-Motora

- Realização do jogo “Lenço na mão”.

Anexo 25- Planificação da atividade referente à área da expressão e educação musical

Nível de Ensino: 1.º ciclo			Data: 02/11/2015		
Grupo: 1.º ano			Tempo: 9:00 às 16:15h		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Expressões Artísticas (Expressão Musical) (15:15h/16:15h)	- Identificar e marcar a pulsação e /ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento...	<hr/>	- Experimentação, desenvolvimento e criação musical: *Pulsação e/ou ritmo de canções	Instrumentos musicais; - Leitor de CD; - Música “A loja do mestre André”. - Música “Atirei o pau ao gato”.	Avaliação Indireta (participação, empenho, interesse)

Processo de Operacionalização:

- Na área de **expressões artísticas**, os alunos realizarão diversos jogos no salão, onde terão de marcar a pulsação e ritmo de canções. Inicialmente cada aluno terá a oportunidade de manipular, livremente, um instrumento musical escolhido por eles. Serão questionados se sabem o nome do mesmo.

“A loja do Mestre André”

- De seguida, irão ouvir a música “A loja do Mestre André”, para que posteriormente possam imitar o ritmo que lhes parece ser o mais correto. Quando finalizarem colocam os instrumentos no banco, e formam uma roda.

- Posto isto, e depois de explicar que todas as músicas têm um ritmo próprio, os alunos irão marchar ao ritmo correto da música (1 pé marca 1 tempo).

- Posteriormente, poderei introduzir uma nova variante, ou seja, ao 4º tempo (após baterem 4 vezes com os pés) batem 1 vez as palmas (marcando o 4º tempo);

- Com a música ouvida anteriormente os alunos marcarão, desta vez, o 4º tempo com o instrumento que anteriormente terão escolhido.

“Atirei o pau ao gato”

- Após a finalização do jogo anterior, os alunos irão ouvir a música “atirei o pau ao gato”, e tocarão livremente, com o ritmo que lhes parecer o mais correto. Colocam de seguida o instrumento musical no banco.

- De seguida irão marcar a música apenas no final de cada frase da música, ou seja, na frase “atirei o pau ao **gato to**” irão marcar nas últimas duas sílabas (inicialmente com as palmas, e de seguida usando os instrumentos musicais);

- Para finalizar, irei inventar um ritmo e o aluno, ao acaso, reproduz esse ritmo. Todo o grupo o repete. Outro aluno inventa outro ritmo e o grupo repete-o, e assim sucessivamente, até terminar a roda.

Sumário:

Expressões Artísticas

- Realização de jogos tendo em conta a pulsação e/ou ritmo de canções, através da audição das canções “A loja do Mestre André”, e “Atirei o pau ao gato”, acompanhadas de instrumentos musicais

Anexo 26- Planificação da atividade referente à área de Expressão e educação dramática

Nível de Ensino: 1.º ciclo			Data: 16/11/2015		
Grupo: 1.º ano			Tempo: 9:00 às 16:15h		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Expressões Artísticas (Expressão Dramática) (15:15h/16:15h)	- Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros. *Desenvolver a capacidade de improvisação.	<hr/>	- Jogos dramáticos: *Linguagem verbal: histórias.	<hr/>	Avaliação Indireta (participação, empenho, interesse)

Processo de Operacionalização:

- Na área de Expressões Artísticas, os alunos iram realizar uma atividade no salão, que consiste na divisão da turma em 3 grupos. Cada grupo escolhe uma história bem conhecida por todos os elementos, definindo que personagem cada um representava, para que posteriormente dramatizassem uma “cena” da história escolhida, através da mimica, improvisando-a. A restante turma tem o papel de adivinhar qual tinha sido a história escolhida e dramatizada por cada grupo.

Sumário:

Expressões Artísticas

- Realização de jogos dramáticos, tendo como base a improvisação e a mimica.

Anexo 27- Planificação da atividades referente à área de expressão e educação plástica

Nível de Ensino: 1.º ciclo			Data: 04/01/2016		
Grupo: 1.º ano			Tempo: 9:00 às 16:15h		
Área de conteúdo/Tema	Objetivos	Descritores de desempenho	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Expressões Artísticas (Expressão Plástica) (15:15h/16:15h)	<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma coroa de Reis; - Conhecer a história de Reis; - Identificar a sua proveniência, o objetivo da viagem, as ofertas levadas pelos Reis Magos, qual o seu significado. 	<hr/>	- Dia de Reis;	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint “Os Reis Magos”; - Coroa de rei e rainha (em cartolina, previamente delineada e recortada) -Diversos brilhantes/missangas, purpurinas, 	Avaliação Indireta (participação, empenho, interesse)

				estrelas, entre outros, para a decoração da coroa.	
--	--	--	--	--	--

Processo de Operacionalização:

- Na área de **expressões artísticas** será abordado o acontecimento que se realizará no dia 6 de janeiro, ou seja, o dia de Reis. Através da visualização e exploração do PowerPoint “Os Reis Magos”, os alunos perceberão o significado que esse dia tem.
- Posto isto, prossegue-se à decoração da coroa de Rei (para os meninos), e de Rainha (para as meninas) com o intuito de as usarem no dia 6 (dia de Reis) ao cantarem as “janeiras”. As coroas já se encontram previamente delineadas e recortadas.
- Como trabalho de casa irei entregar um desenho que ilustra o dia de Reis (6 de janeiro), com o objetivo de o pintarem corretamente, afixando-as no placard da sala, no dia seguinte.

Sumário:

Expressões Artísticas

- Exploração do PowerPoint “Os Reis Magos”;
- Realização (decoração) da coroa alusiva ao dia de Reis.

Anexo 28- PowerPoint “Os Reis Magos”- área de expressão plástica

Os Reis Magos



Os Reis Magos fazem parte das Tradições de Natal em quase todos os Países da Europa e são figuras que animam os presépios. Contam as lendas que eles eram muito ricos e sábios.





Pensa-se que **Belchior** (ou Melchior) seria o representante dos povos de pele branca (europeus). Teria 60 anos e seria o mais velho dos três. Levava ouro para oferecer ao Menino, que é o metal mais valioso que existe, o que significava que Jesus era muito valioso e importante.



Baltazar representaria todos os povos de pele negra (africanos). Seria o mais novo dos três, apenas com 20 anos de idade. Para oferecer ao Menino levava Mirra, que é uma erva amarga (em forma de creme perfumado) e simboliza o sofrimento que Jesus teria na Terra para salvar a Humanidade.



Gaspar seria o representante dos povos de pele amarela (asiáticos). Teria cerca de 40 anos de idade. Ia oferecer ao Menino Jesus Incenso, que é um perfume que se queima em honra de Deus, o que queria dizer que Ele também era divino.



Desta forma os Reis Magos representavam os povos existentes no mundo (conhecidos nessa altura) e iam homenagear Jesus como Rei (ouro), como Deus (incenso) e como Homem (mirra), através dos presentes que lhe levavam.

O caminho era muito longo e demoraram
vários dias a percorrê-lo de camelo...



Foi só no dia 6 de Janeiro, doze dias após o
nascimento de Jesus, que os Reis Magos chegaram a
Belém, sempre seguindo a estrela. Por isso esse dia é
chamado Dia de Reis.

Ao verem Jesus,
ajoelharam-se e
ofereceram-lhe o
que tinham
trazido. Depois
regressaram à
sua terra, felizes
por O terem
encontrado.



Assim nasceram duas das tradições de Natal: o Bolo-Rei
e a troca de presentes.



Lenda do Bolo-Rei

Quando os Reis Magos foram visitar o Menino Jesus, perto da gruta onde estava o menino, os Reis Magos tiveram uma discussão para saber qual deles seria o primeiro a oferecer os presentes.

Um padeiro que por ali passava assistiu à conversa e propôs uma solução para o problema, de maneira a ficarem todos satisfeitos. O padeiro resolveu fazer um bolo e meter uma fava na massa. Depois de cozido repartiu o bolo em três partes e aquele a quem saísse a fava seria o primeiro a oferecer os presentes ao Menino.

Assim ficou conhecido pelo nome de Bolo-Rei e como tinha sido feito para escolher um presente para O rei passou a usar-se como doce de Natal. Dizem que a côdea do bolo simboliza o ouro, as frutas simbolizam a mirra e o aroma, o incenso.

Tradição em Portugal

Em Portugal a quem sair a fava do Bolo Rei deve pagar o bolo no ano seguinte. Grupos de pessoas juntam-se e vão pelas portas Cantar os Reis que são canções tradicionais da vida de Jesus e saudações à família e donos da casa. O canto é acompanhado por instrumentos populares como: o reco-reco, os ferrinhos, o bombo, o acordeão e a viola.



Depois de cantarem, os donos da casa, convidam os reizeiros para entrar e oferecem-lhes comida e bebida . O Cantar de Reis começa no dia 5 de Janeiro e vai até ao dia 20. Há ainda outra tradição, as Janeiras, em que se cantam canções em grupos no dia 31 de Dezembro e 1 de Janeiro.

Anexo 29- Avaliação final do 1.º período da aluna A

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

Escola Básica de: BONFIM				1.º Ciclo							
Ano de escolaridade: 1º				Ano Letivo: 2015/2016							
Aluno: A				1º Período							
Nº:				Nº de presenças:	66						
Turma: A11				Faltas justificadas:	0						
				Faltas injustificadas acumuladas:	0						
SÍNTESE DESCRITIVA				Avaliação Global							
				F	I	S	B	MB			
Português	Oralidade	Compreende textos orais					X			Fraco	
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos						X		Insuf	
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos					X			Suf	
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos					X			Bom	X
		Escreve com correção ortográfica					X			M. Bom	
		Escreve frases e textos diversos					X				
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários					X				
	Gramática						X				
	Observações										
	Matemática	Números e Operações	Cálculo mental					X			
Domínio das operações							X				
Numeração			Leitura				X			Fraco	
			Escrita				X			Insuf	
Geometria e medidas		Resolução de Problemas					X			Suf	
		Grandezas e medidas								Bom	
		Forma e espaço					X			M. Bom	X
Organização e tratamento de dados		Resolução de Problemas					X				
		Organização de dados						X			
		Tratamento de dados						X			
Observações											
Estudo do Meio	Participa, interessadamente, na discussão dos temas					X			Fraco		
	Problematiza situações concretas								Insuf		
	Adquire conhecimentos					X			Suf		
	Aplica conhecimentos					X			Bom		
	Relaciona conhecimentos					X			M. Bom	X	
	Observações										
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas					X				
		Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora					X				
		Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas						X			
	Musical e Dramática	Conhece e entoa canções					X			Fraco	
		Reproduz sons					X			Insuf	
		Cria sons					X			Suf	
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal					X			Bom	
		Expressa-se através do corpo e da voz					X			M. Bom	X
		Revela criatividade					X				
	Plástica	Compreende formas, cor e técnicas						X			
		Domina e aplica técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem						X			
		Revela criatividade						X			
	Observações										

Educação para a Cidadania									
		F	I	S	B	MB			
Educação para a Cidadania	Participa/Colabora no trabalho de grupo				X		Fraco		
	Demonstra capacidade de iniciativa					X	Insuf		
	Revela espírito crítico				X		Suf		
	Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio					X	Bom		
	Demonstra atitudes solidárias					X	M. Bom		X
Observações									
Apoio ao Estudo									
		NS		S	SB				
Apoio ao Estudo	Constata e apresenta as suas dúvidas				X	Não Satisfaz			
	Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas				X	Satisfaz			
	Realiza tarefas com autonomia				X	Satisfaz Bastante			X
	Revela métodos e hábitos de estudo				X				
	Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação								
Observações	Precisa de estar mais concentrada e não conversar tanto.								
Atitudes e valores									
		NS		S	SB				
Atitudes e valores	Autonomia				X	Não Satisfaz			
	Sentido de responsabilidade			X		Satisfaz			
	Relações interpessoais				X	Satisfaz Bastante			X
	Assiduidade				X				
	Pontualidade				X				
Observações									
Educação Moral e Religiosa									
		Inscrito	Não Inscrito	X	NS	S	SB		
EMR	Compreende o significado dos valores humanos							Não Satisfaz	
	Relaciona a realidade com a visão humanista							Satisfaz	
	Participa e coopera nas atividades							Satisfaz Bastante	
	Observações								
Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)									
Apreciação Global									
A A é uma aluna participativa e empenhada. Nas férias deve continuar a ler e escrever, de forma a não esquecer o aprendido.									
Avaliação final de ano									
Transitou		Tomei conhecimento em ____/____/____ O Encarregado de Educação: _____							
Não transitou									
O Professor Titular de Turma: _____									
Data: ____/____/____									

Anexo 30- Avaliação final do 1.º período da aluna B

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

		1.º Ciclo									
Escola Básica de: BONFIM		Ano Letivo: 2015/2016									
Ano de escolaridade: 1º		1º Período									
Aluno: B		Nº de presenças:	65								
Nº:		Faltas justificadas:	1								
Turma: A11		Faltas injustificadas acumuladas:	0								
SÍNTESE DESCRITIVA		Mencões									
		F	I								
		S	B								
		MB									
		Avaliação Global									
Português	Oralidade	Compreende textos orais									
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos									
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos									
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos									
		Escreve com correção ortográfica									
		Escreve frases e textos diversos									
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários									
	Gramática										
	Observações										
	Matemática	Números e Operações	Cálculo mental								
Domínio das operações											
Numeração			Leitura								
			Escrita								
			Resolução de Problemas								
Geometria e medidas		Grandezas e medidas									
		Forma e espaço									
		Resolução de Problemas									
Organização e tratamento de dados		Organização de dados									
		Tratamento de dados									
	Resolução de Problemas										
Observações											
Estudo do Meio	Participa, interessadamente, na discussão dos temas										
	Problematiza situações concretas										
	Adquire conhecimentos										
	Aplica conhecimentos										
	Relaciona conhecimentos										
	Observações										
	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas								
Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora											
Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas											
Musical e Dramática		Conhece e entoa canções									
		Reproduz sons									
		Cria sons									
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal									
		Expressa-se através do corpo e da voz									
		Revela criatividade									
Plástica		Compreende formas, cor e técnicas									
		Domina e aplica técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem									
Observações											

		F	I	S	B	MB		
Educação para a Cidadania	Participa/Colabora no trabalho de grupo				X		Fraco	
	Demonstra capacidade de iniciativa				X		Insuf	
	Revela espírito crítico				X		Suf	
	Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio					X	Bom	X
	Demonstra atitudes solidárias					X	M. Bom	
	Observações							
Apoio ao Estudo				NS	S	SB		
	Constata e apresenta as suas dúvidas					X	Não Satisfaz	
	Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas				X		Satisfaz	
	Realiza tarefas com autonomia					X	Satisfaz Bastante	X
	Revela métodos e hábitos de estudo					X		
	Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação							
Observações	Tem de se concentrar mais.							
Atitudes e valores				NS	S	SB		
	Autonomia				X		Não Satisfaz	
	Sentido de responsabilidade				X		Satisfaz	X
	Relações interpessoais					X	Satisfaz Bastante	
	Assiduidade				X			
	Pontualidade					X		
Observações								
Educação Moral e Religiosa								
EMR	Inscrito		Não Inscrito	X		NS	S	SB
	Compreende o significado dos valores humanos							Não Satisfaz
	Relaciona a realidade com a visão humanista							Satisfaz
	Participa e coopera nas atividades							Satisfaz Bastante
Observações								
Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)								
Apreciação Global								
A B é uma aluna com muitas capacidades, contudo demonstra ser muito distraída, embora seja capaz de reter todos os conteúdos lecionados. Deve apreçoar mais a caligrafia e a pintura. Nas férias deve continuar a trabalhar para não esquecer o que aprendeu.								
Avaliação final de ano								
Transitou		Tomei conhecimento em ____ / ____ / ____ O Encarregado de Educação _____						
Não transitou								
O Professor Titular de Turma: _____								
Data: ____ / ____ / ____								

Anexo 31- Avaliação final do 1.º período da aluna C

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

		1.º Ciclo									
Escola Básica de: BONFIM		Ano Letivo: 2015/2016									
Ano de escolaridade: 1º		1º Período									
Aluno: C		Nº de presenças:	64								
Nº:		Faltas justificadas:	2								
Turma: A11		Faltas injustificadas acumuladas:	0								
SÍNTESE DESCRITIVA		Avaliação Global									
Português	Oralidade	Compreende textos orais	F	I	S	B	MB				
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos				X			Fraco		
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos					X		Insuf		
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos					X		Suf		
		Escreve com correção ortográfica					X		Bom		
		Escreve frases e textos diversos				X			M. Bom	X	
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários					X				
	Gramática						X				
	Observações										
	Matemática	Números e Operações	Cálculo mental				X				
Domínio das operações							X				
Numeração			Leitura					X		Fraco	
			Escrita					X		Insuf	
Geometria e medidas		Resolução de Problemas				X			Suf		
		Grandezas e medidas							Bom		
		Forma e espaço					X		M. Bom	X	
Organização e tratamento de dados		Resolução de Problemas					X				
		Organização de dados					X				
		Tratamento de dados					X				
Observações											
Estudo do Meio											
	Participa, interessadamente, na discussão dos temas				X			Fraco			
	Problematiza situações concretas							Insuf			
	Adquire conhecimentos					X		Suf			
	Aplica conhecimentos					X		Bom			
	Relaciona conhecimentos					X		M. Bom	X		
Observações											
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas					X				
		Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora					X				
		Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas					X				
	Musical e Dramática	Conhece e entoa canções					X		Fraco		
		Reproduz sons				X			Insuf		
		Cria sons				X			Suf		
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal					X		Bom		
		Expressa-se através do corpo e da voz				X			M. Bom	X	
		Revela criatividade				X					
	Plástica	Compreende formas, cor e técnicas					X				
		Domina e aplica técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem					X				
		Revela criatividade					X				
	Observações										

		F	I	S	B	MB		
Educação para a Cidadania	Participa/Colabora no trabalho de grupo					X	Fraco	
	Demonstra capacidade de iniciativa				X		Insuf	
	Revela espírito crítico				X		Suf	
	Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio					X	Bom	
	Demonstra atitudes solidárias					X	M. Bom	X
	Observações							
Apoio ao Estudo				NS	S	SB		
	Constata e apresenta as suas dúvidas				X		Não Satisfaz	
	Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas					X	Satisfaz	
	Realiza tarefas com autonomia					X	Satisfaz Bastante	X
	Revela métodos e hábitos de estudo					X		
	Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação							
Observações								
Atitudes e valores				NS	S	SB		
	Autonomia				X		Não Satisfaz	
	Sentido de responsabilidade					X	Satisfaz	X
	Relações interpessoais				X		Satisfaz Bastante	
	Assiduidade				X			
	Pontualidade					X		
Observações								
Educação Moral e Religiosa								
EMR	Inscrito		Não Inscrito	X		NS	S	SB
	Compreende o significado dos valores humanos							Não Satisfaz
	Relaciona a realidade com a visão humanista							Satisfaz
	Participa e coopera nas atividades							Satisfaz Bastante
Observações								
Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)								
Apreciação Global								
A C é uma aluna muito empenhada e que demonstra gosto pelo que faz. Durante as férias deve ler e escrever bastante.								
Avaliação final de ano								
Transitou								
Não transitou								
O Professor Titular de Turma: _____		Tomei conhecimento em ____/____/____						
Data: ____/____/____		O Encarregado de Educação _____						

Anexo 32- Avaliação final do 1.º período da aluna D

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

		Escola Básica de: BONFIM		1.º Ciclo					
		Ano de escolaridade: 1º		Ano Letivo: 2015/2016					
		Aluno: D		1º Período					
Nº:		Turma: A11		Nº de presenças:	66				
				Faltas justificadas:	0				
				Faltas injustificadas acumuladas:	0				
SÍNTESE DESCRITIVA				Mencões					
				F	I				
				S	B				
				MB					
Português	Oralidade	Compreende textos orais			X		Fraco		
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos			X		Insuf		
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos			X		Suf	X	
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos			X		Bom		
		Escreve com correção ortográfica			X		M. Bom		
		Escreve frases e textos diversos			X				
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários			X				
	Gramática				X				
	Observações								
	Matemática	Números e Operações	Cálculo mental				X		
Domínio das operações					X				
Numeração			Leitura			X		Fraco	
			Escrita			X		Insuf	
Geometria e medidas		Resolução de Problemas				X		Suf	
		Grandezas e medidas						Bom	X
		Forma e espaço				X		M. Bom	
Organização e tratamento de dados		Resolução de Problemas				X			
		Organização de dados				X			
		Tratamento de dados				X			
Observações									
Estudo do Meio	Participa, interessadamente, na discussão dos temas				X		Fraco		
	Problematiza situações concretas						Insuf		
	Adquire conhecimentos				X		Suf		
	Aplica conhecimentos				X		Bom	X	
	Relaciona conhecimentos				X		M. Bom		
	Observações								
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas				X			
		Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora				X			
		Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas				X			
	Musical e Dramática	Conhece e entoa canções				X		Fraco	
		Reproduz sons				X		Insuf	
		Cria sons				X		Suf	X
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal				X		Bom	
		Expressa-se através do corpo e da voz				X		M. Bom	
	Plástica	Revela criatividade				X			
		Compreende formas, cor e técnicas				X			
Observações									

Educação para a Cidadania		F	I	S	B	MB		
	Participa/Colabora no trabalho de grupo			X			Fraco	
	Demonstra capacidade de iniciativa			X			Insuf	
	Revela espírito crítico			X			Suf	X
	Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio				X		Bom	
	Demonstra atitudes solidárias				X		M. Bom	
Observações								
Apoio ao Estudo				NS	S	SB		
	Constata e apresenta as suas dúvidas				X		Não Satisfaz	
	Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas				X		Satisfaz	X
	Realiza tarefas com autonomia			X			Satisfaz Bastante	
	Revela métodos e hábitos de estudo			X				
	Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação							
Observações	Precisa estar mais concentrada, não conversar e trabalhar mais.							
Atitudes e valores				NS	S	SB		
	Autonomia				X		Não Satisfaz	
	Sentido de responsabilidade				X		Satisfaz	
	Relações interpessoais					X	Satisfaz Bastante	X
	Assiduidade					X		
	Pontualidade					X		
Observações								
Educação Moral e Religiosa								
EMR	Inscrito		Não Inscrito	X		NS	S	SB
	Compreende o significado dos valores humanos							Não Satisfaz
	Relaciona a realidade com a visão humanista							Satisfaz
	Participa e coopera nas atividades							Satisfaz Bastante
Observações								
Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)								
Apreciação Global								
A D é uma aluna que se distrai facilmente e que revela muitas dificuldades ao nível da leitura. Nas férias deve ler e escrever muito, de forma a melhorar e a não esquecer o aprendido.								
Avaliação final de ano								
Transitou								
Não transitou								
O Professor Titular de Turma: _____		Tomei conhecimento em ____/____/____						
Data: ____/____/____		O Encarregado de Educação _____						

Anexo 33- Avaliação final do 1.º período do aluno E



Agrupamento de Escolas
Afonso de Albuquerque



GOVERNO DE
PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

Escola Básica de: BONFIM		1.º Ciclo								
Ano de escolaridade: 1.º		Ano Letivo: 2015/2016								
Aluno: E		1.º Período								
N.º:		N.º de presenças: 65								
Turma: A11		Faltas justificadas: 1								
		Faltas injustificadas acumuladas: 0								
SÍNTESE DESCRITIVA		Mencões								
		F	I							
		S	B							
		MB	Avaliação Global							
Português	Oralidade	Compreende textos orais		X			Fraco			
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos			X			Insuf		
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos	X					Suf	X	
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos	X					Bom		
		Escreve com correção ortográfica	X					M. Bom		
		Escreve frases e textos diversos	X							
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários			X					
	Gramática				X					
Observações										
Matemática	Números e Operações	Cálculo mental			X					
		Domínio das operações				X				
		Numeração	Leitura				X		Fraco	
			Escrita				X		Insuf	
	Geometria e medidas	Resolução de Problemas			X			Suf		
		Grandezas e medidas						Bom	X	
		Forma e espaço				X		M. Bom		
	Organização e tratamento de dados	Resolução de Problemas			X					
		Organização de dados			X					
		Tratamento de dados				X				
Observações										
Estudo do Meio				X			Fraco			
	Participa, interessadamente, na discussão dos temas						Insuf			
	Problematiza situações concretas			X			Suf	X		
	Adquire conhecimentos			X			Bom			
	Aplica conhecimentos			X			M. Bom			
	Relaciona conhecimentos			X						
Observações										
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas			X					
		Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora			X					
		Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas				X				
	Musical e Dramática	Conhece e entoa canções			X			Fraco		
		Reproduz sons			X			Insuf		
		Cria sons			X			Suf	X	
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal			X			Bom		
		Expressa-se através do corpo e da voz			X			M. Bom		
		Revela criatividade			X					
	Plástica	Compreende formas, cor e técnicas			X					
		Domina e aplica técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem	X							
	Observações									

Educação para a Cidadania									
		F	I	S	B	MB			
Participa/Colabora no trabalho de grupo				X			Fraco		
Demonstra capacidade de iniciativa			X				Insuf		
Revela espirito crítico			X				Suf		X
Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio				X			Bom		
Demonstra atitudes solidárias				X			M. Bom		
Observações									

Apoio ao Estudo									
		NS	S	SB					
Constata e apresenta as suas dúvidas			X		Não Satisfaz				
Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas		X			Satisfaz				X
Realiza tarefas com autonomia		X			Satisfaz Bastante				
Revela métodos e hábitos de estudo			X						
Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação									
Observações									

Atitudes e valores									
		NS	S	SB					
Autonomia			X		Não Satisfaz				
Sentido de responsabilidade			X		Satisfaz				X
Relações interpessoais			X		Satisfaz Bastante				
Assiduidade			X						
Pontualidade				X					
Observações									

Educação Moral e Religiosa									
		Inscrito	Não Inscrito	X	NS	S	SB		
Compreende o significado dos valores humanos								Não Satisfaz	
Relaciona a realidade com a visão humanista								Satisfaz	
Participa e coopera nas atividades								Satisfaz Bastante	
Observações									

Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)									

Apreciação Global									
O E é um aluno que apresenta grandes dificuldades ao nível da leitura e da escrita de palavras e frases. Na aula distrai-se com facilidade e demonstra dificuldades no acompanhamento das atividades realizadas na mesma. Nas férias deve ler e escrever muito.									

Avaliação final de ano									
Transitou									
Não transitou									
O Professor Titular de Turma: _____		Tomei conhecimento em ____/____/____							
Data: ____/____/____		O Encarregado de Educação: _____							

Anexo 34- Avaliação final do 1.º período do aluno E

REGISTO DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

		1.º Ciclo						
Escola Básica de: BONFIM		Ano Letivo: 2015/2016						
Ano de escolaridade: 1º		1º Período						
Aluno: F		Nº de presenças:	66					
Nº:		Faltas justificadas:	0					
Turma: A11		Faltas injustificadas acumuladas:	0					
SÍNTESE DESCRITIVA		Mencões						
		F	I					
		S	B					
		MB						
Português	Oralidade	Compreende textos orais			X	Fraco		
		Exprime, oralmente, ideias e conhecimentos			X	Insuf		
	Leitura e escrita	Lê corretamente palavras e textos diversos		X		Suf	X	
		Compreende e interpreta textos ouvidos/lidos			X	Bom		
		Escreve com correção ortográfica		X		M. Bom		
	Educação Literária	Ouve, lê e aprecia textos literários		X				
	Gramática			X				
Observações								
Matemática	Números e Operações	Cálculo mental			X			
		Domínio das operações				X		
		Numeração	Leitura			X		Fraco
			Escrita			X		Insuf
	Geometria e medidas	Resolução de Problemas		X			Suf	
		Grandezas e medidas					Bom	X
		Forma e espaço			X		M. Bom	
	Organização e tratamento de dados	Resolução de Problemas		X				
		Organização de dados			X			
		Tratamento de dados			X			
Observações								
Estudo do Meio	Participa, interessadamente, na discussão dos temas					X	Fraco	
	Problematiza situações concretas						Insuf	
	Adquire conhecimentos				X		Suf	
	Aplica conhecimentos				X		Bom	X
	Relaciona conhecimentos				X		M. Bom	
	Observações							
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Físico-Motoras	Compreende e aplica as regras do jogo e de outras atividades desportivas				X		
		Revela autonomia e coordenação motora global na prática físico-motora				X		
		Mostra cooperação e respeito pelos outros, bem como pelas regras definidas				X		
	Musical e Dramática	Conhece e entoa canções			X		Fraco	
		Reproduz sons			X		Insuf	
		Cria sons			X		Suf	X
		Compreende instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal			X		Bom	
		Expressa-se através do corpo e da voz			X		M. Bom	
	Plástica	Revela criatividade			X			
		Compreende formas, cor e técnicas				X		
		Domina e aplica técnicas simples de pintura, recorte, colagem e dobragem		X				
	Observações							

Educação para a Cidadania		F	I	S	B	MB		
	Participa/Colabora no trabalho de grupo					X	Fraco	
	Demonstra capacidade de iniciativa					X	Insuf	
	Revela espírito crítico				X		Suf	
	Relaciona-se de forma construtiva com os outros e com o meio					X	Bom	
	Demonstra atitudes solidárias				X		M. Bom	X
Observações								
Apoio ao Estudo			NS	S	SB			
	Constata e apresenta as suas dúvidas			X		Não Satisfaz		
	Revela organização na utilização dos materiais e no desenvolvimento das tarefas		X			Satisfaz		X
	Realiza tarefas com autonomia		X			Satisfaz Bastante		
	Revela métodos e hábitos de estudo			X				
	Pesquisa e utiliza diversas fontes de informação							
Observações	É muito conversador, distraído e desorganizado.							
Atitudes e valores			NS	S	SB			
	Autonomia			X		Não Satisfaz		
	Sentido de responsabilidade		X			Satisfaz		X
	Relações interpessoais			X		Satisfaz Bastante		
	Assiduidade				X			
	Pontualidade				X			
Observações								
Educação Moral e Religiosa								
EMR	Inscrito		Não Inscrito	X		NS	S	SB
	Compreende o significado dos valores humanos					Não Satisfaz		
	Relaciona a realidade com a visão humanista					Satisfaz		
	Participa e coopera nas atividades					Satisfaz Bastante		
Observações								
Medidas de Intervenção (Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais/Apoio Coadjuvado/Educação Especial)								
Apreciação Global								
O F é um aluno meigo e empenhado, porém muito falador. Deve ter em atenção a pintura e a caligrafia. É muito imperfeito nos trabalhos que realiza. Nas férias necessita de ler e escrever muito para melhorar.								
Avaliação final de ano								
Transitou		Tomei conhecimento em ____/____/____ O Encarregado de Educação ____						
Não transitou								
O Professor Titular de Turma: _____								
Data: ____/____/____								

